

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SCIENCES DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

PAR
DONALD ÉMOND

INDICES D'ASOCIALITÉ ET NIVEAU D'ESTIME DE SOI D'ÉTUDIANTS ENTRE 12 ET
18 ANS FAISANT PARTIE D'UN PROGRAMME SPORTS-ÉTUDES EN SOCCER, D'UN
PROGRAMME MUSIQUE-ÉTUDES OU D'UN PROGRAMME RÉGULIER

FÉVRIER 2006

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Table des matières

Chapitre I

| | |
|--|----|
| INTRODUCTION ET REVUE DE LA DOCUMENTATION..... | 01 |
| Socialisation de l'adolescent..... | 01 |
| Définition de socialisation..... | 02 |
| Socialisation de l'adolescent et le système de l'éducation | 03 |
| Les comportements asociaux ou antisociaux dans les écoles | 05 |
| Déterminants individuels | 05 |
| Déterminants familiaux..... | 06 |
| Facteurs scolaires..... | 06 |
| Les pairs | 06 |
| Le système de production des valeurs | 06 |
| Estime de soi | 09 |
| Activité physique, socialisation et délinquance | 10 |
| Facteurs de délinquance..... | 12 |
| Mission de l'école..... | 13 |
| Programme sports-études soccer..... | 14 |
| Agressivité et combativité au soccer | 16 |
| Objectif de la recherche | 16 |
| Questions de recherche | 17 |

Chapitre II

| | |
|---|----|
| MÉTHODOLOGIE | 18 |
| Participants | 18 |
| Instrumentation | 21 |
| Inventaire de personnalité de Jesness | 21 |
| Inventaire d'estime de soi de S. Coopersmith..... | 21 |
| L'enquête psychosociale..... | 22 |
| Procédure générale | 22 |
| Limites méthodologiques..... | 23 |

Chapitre III

| | |
|--|----|
| RÉSULTATS | 26 |
| Méthode d'analyse..... | 26 |
| Première partie : résultats du Jesness | 27 |
| Description des figures 1 et 2..... | 32 |
| Deuxième partie : résultats de l'inventaire d'estime de soi de Coopersmith..... | 37 |
| Description des figures 3 et 4..... | 41 |
| Troisième partie : résultats de l'enquête psychosociale | 45 |

Chapitre IV

| | |
|--|----|
| INTERPRÉTATION GÉNÉRALE ET CONCLUSIONS | 47 |
| Programme sports-études soccer | 47 |
| Concentration musique-études | 48 |
| Groupe régulier (de contrôle) | 49 |
| Réponses aux questions de recherche | 50 |
| Discussion et Conclusions | 52 |
| Pistes de recherches futures..... | 54 |
| RÉFÉRENCES | 55 |
| ANNEXE 1 Description des sous-dimensions significatives du Jesness | 58 |
| Description des sous dimensions significative du Jesness | 59 |
| ANNEXE 2 Inventaire de personnalité Jesness, inventaire d'estime de soi de Coopersmith et Enquête psychosociale..... | 63 |
| Inventaire de personnalité Jesness | 63 |
| Inventaire d'estime de soi de Coopersmith | 73 |
| Enquête psychosociale | 76 |
| ANNEXE 3 Analyse de variance pour les échelles principales du Jesness..... | 77 |
| ANNEXE 4 Modèle de grille de résultats de l'analyse d'un questionnaire pour l'inventaire de personnalité de Jesness | 80 |

| | |
|---|----|
| Inventaire de personnalité Jesness | 81 |
| Graphique des échelles principales de l'inventaire de personnalité Jesness | 82 |
| Sous dimensions Jesness | 83 |

Liste des tableaux

| | |
|--|----|
| Tableau 1 : Facteurs de risque liés à l'agression juvénile..... | 07 |
| Tableau 2 : Répartition des sujets par âge et sexe..... | 19 |
| Tableau 3 : Répartition des sujets par âge et sexe pour le Jesness..... | 20 |
| Tableau 4 : Répartition des sujets par âge et sexe pour l'inventaire d'estime de soi de Coopersmith..... | 20 |
| Tableau 5 : Analyses de variance pour les variables présentant des différences significatives ($p < 0.05$) pour le test de Jesness (sous-échelles)..... | 28 |
| Tableau 6 : Analyses de variance pour les variables présentant des différences significatives ($p < 0.05$) pour le test d'inventaire d'estime de soi de Coopersmith..... | 37 |
| Tableau 7 : Répartition des emplois pratiqués par les parents des sujets | 45 |
| Tableau 8 : Analyse de variance pour les variables présentant des différences significatives ($p < 0.05$) pour le test de Jesness (échelles principales)..... | 78 |

Liste des figures

| | |
|---|----|
| Figure 1 : Diagramme des résultats de l'inventaire de personnalité Jesness pour les sept premières sous dimensions significatives | 30 |
| Figure 2 : Diagramme des résultats de l'inventaire de personnalité Jesness pour les huit dernières sous dimensions significatives | 31 |
| Figure 3 : Diagramme des résultats significatifs des échelles principales pour l'inventaire d'estime de soi de Coopersmith | 39 |
| Figure 4 : Diagramme des résultats significatifs des échelles factorielles pour l'inventaire d'estime de soi de Coopersmith | 40 |
| Figure 5 : Diagramme des résultats significatifs pour l'inventaire de personnalité de Jesness (échelles des moyennes d'asocialité) . | 79 |

Résumé

La présente recherche vise à déterminer si les adolescents âgés entre 12 et 18 ans faisant partie d'une concentration scolaire particulière, présentent un penchant plus ou moins élevé vers l'asocialité que les élèves ne faisant pas partie de tels programmes. Pour ce faire, nous avons eu recours à deux inventaires de personnalité, soit l'inventaire de personnalité de Jesness, qui porte sur les aspects de la personnalité asociale et antisociale, et le questionnaire de Coopersmith, qui sert à identifier le niveau d'estime de soi. Nous avons scruté 256 élèves répartis dans trois catégories, soit en sports-études soccer, en concentration musique et en régime scolaire régulier.

Nos résultats montrent qu'aucun des trois groupes ne présente un niveau d'asocialité élevé. Cependant, des différences sont apparues entre les groupes : les élèves qui font partie d'une concentration musique ou de sports-études soccer ont une estime de soi plus forte et obtiennent des résultats plus favorables quant au développement social.

Mots clés :

Sports-études – Musique-études – Inventaire de personnalité Jesness – Estime de soi

- Asocialité

Summary

The purpose of this research was to determine whether teenagers (from 12 to 18 years old) enlisted in a curriculum combining intensive sport practice (soccer) and normal academic subjects were more or less inclined to asocial or antisocial behaviour patterns than regular students. Two questionnaires were used: the Jesness Inventory of delinquent and asocial behaviour, and Coopersmith's Self-Esteem Inventory. Three categories of teenagers participated in our study: intensive sport students, intensive music students and regular students, for a total sample of 256. Although no global asocial or antisocial tendencies appeared, differences were found, indicating the strong normalizing and socializing effects of sport practice, which also enhanced self-esteem.

Title:

Asociality and self-esteem of teenagers (12 to 18 yrs) enlisted in a program with intensive sport practice (soccer), a program with intensive music practice and regular program

Key word:

Intensive sport program (soccer) – Intensive music program – Jesness Inventory – Self esteem - Asociality

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier le directeur de cette présente recherche, M. Michel Lirette pour sa patience et sa compréhension. Je tiens également à remercier le co-directeur de cette recherche qui a su me soutenir de main de maître, M. Louis Laurencelle. Dans cette démarche de recherche il est important de souligner les établissements qui m'ont permis de sonder leurs élèves. L'institution secondaire Montfort (pour les groupes réguliers), l'école secondaire Chavigny (pour les programmes musique-études), l'école secondaire les Estacades et tous les programmes sports-études (Mauricie, Lanaudière, Rive-sud, Concordia, Lac St-Louis et Québec). Puis pour terminer, un tel projet n'aurait pas été possible sans le soutien de mon entourage : merci à tous.

CHAPITRE I

INTRODUCTION ET REVUE DE LA DOCUMENTATION

La présente recherche s'intéresse aux attitudes sociales ou asociales et à l'estime de soi des jeunes sportifs âgés entre 12 et 18 ans pratiquant le soccer dans les programmes sports-études, au Québec. Afin d'établir la comparaison avec ce groupe cible, les jeunes faisant partie d'un programme musique-études et des élèves de programme régulier de même âge sont aussi évalués.

Socialisation de l'adolescent

Comment pourrait-on mieux aborder la socialisation de l'adolescent qu'en parlant de sa propre expérience? Faisons un retour personnel pour nous replonger dans cette période de notre vie. Une période qui varie pour chacun, mais qui semble un chemin inévitable dans le parcours de la vie. Passer de l'époque où nos parents s'efforcent de nous construire un petit nid douillet à une autre qui nous confronte à la réalité du monde qui nous entoure, avec ses règles et ses contraintes. Qui ne s'est pas vu dans la peau d'un grand scientifique, d'un chanteur rock, d'un grand sportif ou d'une vedette de télévision? C'est effectivement une période de la vie où rêve et réalité se confrontent, où bonheur et tristesse, succès et échec, amour et haine se succèdent à un rythme effarant. Mais comment, à travers tous ces changements et ce tumulte, l'adolescent devient-il un adulte ? « Comme le rappelle l'étymologie du mot : adolescence en latin signifie croître, grandir ; l'adolescence est mouvement et cette mouvance même, nous venons de le voir, se laisse

difficilement circonscrire dans un cadre et dans une durée précise » (Reymond-Rivier, 1986, p. 173). C'est à travers cette mouvance que l'adolescent utilisera des modèles pour former sa propre identité et grandir.

Définition de socialisation

La socialisation est « le processus par lequel l'individu développe, au travers des transactions avec les autres personnes, ses modèles propres de comportements sociaux appropriés et son expérience » (Malewska-Peyre, et Tap, 1991). Quoique très brève, cette définition renferme deux variables très importantes qui sont l'influence de la société sur l'individu et le rôle de l'individu dans l'acquisition et le renforcement de ses propres expériences, ce qui déterminera les comportements sociaux qu'il adoptera à l'âge adulte. L'adolescence est souvent associée à une période de la vie où le corps du jeune enfant entre dans une succession de changements pour enfin prendre une forme adulte. Mais l'adolescence ne se résume pas qu'à des changements physiques, c'est aussi une grande période de bouleversements psychologiques. « La révolution spirituelle déclenchée par la puberté se prolonge bien au-delà de celle-ci et débouche sur l'autonomie et l'insertion dans la société adulte » (Reymond-Rivier, 1986, p. 173).

Lorsque l'on parle de développement de l'enfant, plusieurs auteurs tels que Freud, Piaget et Erickson, en psychologie, ou encore Durkheim, en sociologie, mentionnent qu'il y a des stades de développement que l'enfant traverse à des moments relativement précis de son existence (Reymond-Rivier, 1986). Par contre, lors de l'adolescence, ces stades deviennent beaucoup plus flous. C'est alors que certains auteurs comme Reymond-Rivier

parlent plutôt de phases, lesquelles ne sont pas associées à un âge en particulier. Il y a la première phase, qui est caractérisée par une révolte contre la famille et l'autorité. Cette phase est désordonnée et incohérente ; c'est une phase anarchique. Dans la seconde phase, la crise s'organise. C'est un prélude à l'ordre qui se réinstalle à nouveau. C'est un temps de réflexion et d'approfondissement pour l'adolescent, c'est dans cette phase que le moi se découvre. Pour faire un court résumé : « Quel que soit le contexte socioculturel, l'adolescence est et sera toujours une période de crise et de déséquilibre, caractère qu'elle doit autant aux changements physiologiques qui s'accomplissent et à leurs répercussions psychologiques qu'à l'obligation pour les jeunes de réaliser leur insertion dans la société et de prendre en main leur propre destin. » (Reymond-Rivier, 1986 p. 180)

Socialisation de l'adolescent et le système de l'éducation

Le processus de l'adolescence, comme nous venons de le voir, varie d'un individu à l'autre. Quoique son début varie légèrement selon les sociétés (Désorcy, 1988, p. 247), nous pouvons l'associer avec le début de la puberté, qui se situe généralement entre 12 et 15 ans. Effectivement, la grande partie des comportements adoptés par le jeune adolescent est liée à des tentatives d'adaptations aux conséquences physiques et psychologiques de la puberté (Désorcy, 1988, p. 248). Ces tentatives d'adaptations sont de plus mises à l'épreuve avec l'entrée à l'école secondaire, qui coïncide à peu près avec le début de l'adolescence. Selon des études effectuées en France, le dernier travail d'une commission penchée sur la socialisation des adolescents [groupe de travail mandaté par le gouvernement français] s'intéresse aux pratiques éducatives comme facteur de

socialisation. Sans vouloir trancher sur le bien-fondé de cette orientation, force leur est de constater que la socialisation est indissociable d'une intention éducative qui est elle-même fortement marquée, du moins en France, par l'emprise de l'éducation scolaire (Malewska-Peyre, et Tap, 1991).

Werry (1974) a défini l'éducation comme étant un soutien apporté par un ou plusieurs éducateurs au bon développement des jeunes. L'éducation vise l'épanouissement de la personnalité du jeune dans le but d'une acclimatation future à la société (Malewska-Peyre, et Tap, 1991). Toujours selon la même auteure, dans le rapport sur l'éducation et la socialisation de l'enfance (Carraz, 1983), la part réservée à l'éducation et au système scolaire est importante. Cinq rapports sur six traitent de l'éducation, de l'école, de la didactique. Force nous est d'admettre qu'à l'adolescence, le rôle qu'adoptera l'école aura un grand effet sur la socialisation du jeune. Cependant, lors du processus de socialisation, il arrive que l'adaptation à la société ne soit pas adéquate. Comme nous l'avons vu plus tôt, dans la première phase de l'adolescence, il y a une sorte d'anarchie ou de rébellion contre l'autorité qui s'installe. Dans le cadre de la présente recherche, nous nous intéressons aux comportements asociaux et au développement de l'estime de soi chez l'adolescent ; il est intéressant de voir de quelles façons et par quelles manifestations cette inadaptation se produit à l'école.

Les comportements asociaux ou antisociaux dans les écoles

L'asocialité, si l'on s'en tient à la définition du Petit Robert (1993), se dit d'une personne qui n'est pas adaptée à la vie sociale et qui s'y oppose violemment. Cette définition étant très étroite, il convient d'en faire ressortir les aspects clés. Lorsque l'on parle d'opposition violente, il est important de nuancer. Selon Dumont (1989), la personne antisociale (synonyme de « asociale ») utilise deux types d'actions pour manifester son opposition à la société. Tout d'abord, il y a les antisociaux actifs, qui posent des gestes de nature plus violente et facilement observables, et les antisociaux passifs, qui s'opposent à la société par leur refus d'agir de façon socialement constructive. Plusieurs facteurs vont conduire les jeunes à avoir des comportements antisociaux dans les écoles, même s'ils ne dépendent pas tous directement de l'école en tant que tel. D'après Hébert (1991), les facteurs de risque sont les déterminants individuels, familiaux, scolaires, les pairs et le système de production des valeurs tel que présenté dans le tableau 1. Les manifestations d'agressions peuvent prendre plusieurs formes. Elles peuvent être d'ordre actif ou passif, physique ou verbal et direct ou indirect, allant d'un refus d'acquiescer à une demande jusqu'au coup avec blessure (Hébert, 1991).

Déterminants individuels

Parmi les facteurs individuels, l'estime de soi a une place très importante. Une faible estime de soi jumelée à un faible répertoire d'habiletés cognitives sont source de comportements agressifs ou de problèmes dans les comportements interpersonnels (Hébert, 1991).

Déterminants familiaux

Le milieu familial est généralement le premier lieu de la socialisation de l'enfant. Les parents servent de modèles aux jeunes qui sont en train de façonner leur personnalité. Un parent incapable d'offrir un modèle cohérent favorise l'apparition de comportements antisociaux chez l'enfant (Hébert, 1991).

Facteurs scolaires

Plusieurs conditions sont nécessaires pour maintenir un climat harmonieux dans les écoles. Comme le mentionnent Roy et Boivin (1988), si les conditions ne sont pas respectées, cela favorise l'apparition de conflits. Voici quelques exemples de conditions qui peuvent être outrepassées : le non respect du rythme d'apprentissage, l'abus de mesures disciplinaires, l'effritement de la relation maître-élève (Hébert, 1991).

Les pairs

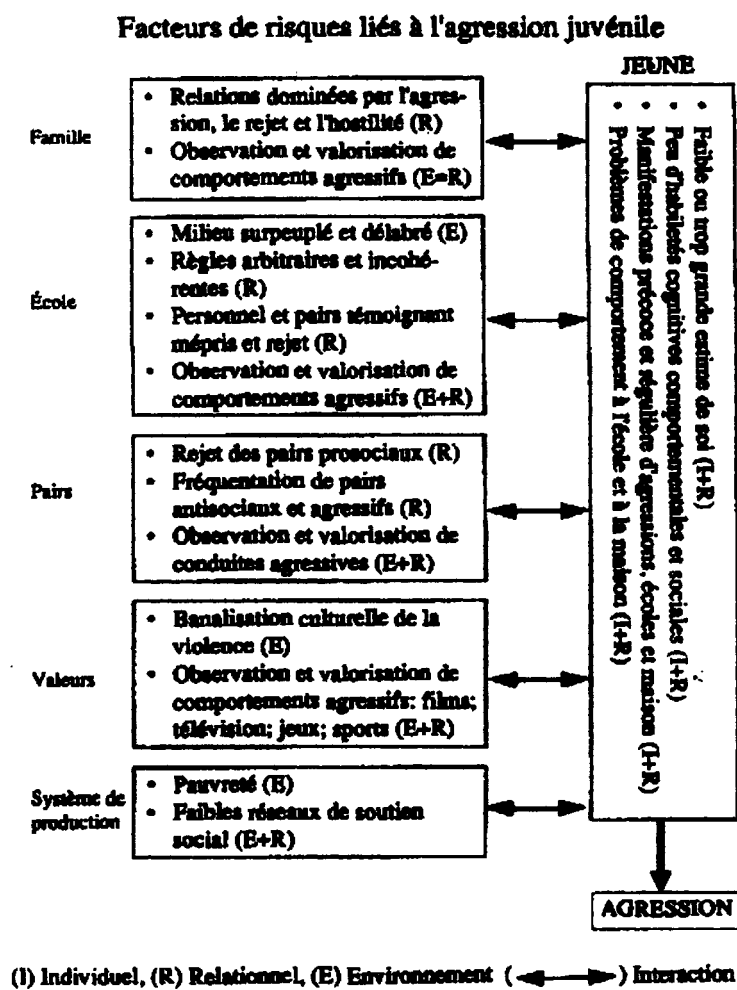
Dans le processus de développement du jeune, l'identification et l'appartenance à un groupe de pairs constituent une étape importante. Les pairs facilitent l'adhésion et l'intégration aux valeurs. En ce sens, la fréquentation de pairs agressifs peut influencer la manifestation de comportements agressifs chez le jeune (Hébert, 1991).

Le système de production des valeurs

Dans notre société, de nombreuses situations peuvent entraîner des stress. C'est l'accumulation de ces stress qui rend probables les comportements antisociaux. Ces stress sont de plusieurs types : le milieu socio-économique défavorable, les vertus de l'individualisme qui est socialement prôné, la commercialisation de la violence (jeux, films) ainsi que bien d'autres (Hébert, 1991).

Le tableau I sur la page suivante reprend les cinq facteurs de risques mentionnés ci-dessus. Il est important de constater que l'agression ne résulte pas uniquement de l'influence d'un facteur, mais de l'interaction des différents niveaux (individuel, relationnel et environnemental) et facteurs de risques sur le jeune.

Tableau 1



(Hébert 1991)

Maintenant que nous avons vu le concept d'asocialité dans les écoles, nous devons rapidement préciser sur quels genres de comportements nous porterons plus particulièrement notre attention, soit les comportements à caractère délictuel ou illicite. Avant d'aller plus loin, il est important de définir ce que l'on entend par délinquance. Pour ce faire, nous avons retenu la définition de Fréchette et Leblanc (1987, p. 28), selon qui la délinquance est :

Une conduite juvénile, c'est-à-dire une conduite dont l'auteur est un mineur aux yeux de la loi, une conduite dérogatoire, puisqu'elle va à l'encontre des prescriptions normatives écrites – une priorité stricte étant accordée aux violations 'criminelles' par opposition aux violations 'statutaires', – une conduite incriminable, dont le caractère illégal a été, ou pourrait être, validé par une arrestation ou une comparution devant un tribunal et qui est passible d'une décision à caractère judiciaire, et une conduite sélectionnée, puisqu'elle n'englobe qu'un nombre limité d'actes dont le calibrage, en matière de dangerosité sociale, est acquis et présente un haut degré de stabilité.

En se basant sur cette définition, il faudra toujours garder en tête qu'il n'y a qu'entre 3 % et 20 % des jeunes qui font face aux tribunaux de la jeunesse, alors que certaines études de Pelsser (1989) et Fréchette et Leblanc (1987) démontrent qu'environ 70 à 93 % des jeunes de moins de 18 ans auraient pu comparaître devant la justice (Charest, 1999). Pour cette raison et afin d'obtenir des résultats plus représentatifs des adolescents, nous observerons, puisqu'il est possible de l'analyser tel que l'ont démontré Jesness (1966), Malmquist (1985), Fréchette et Leblanc (1987), Pesler (1989) et Bynum et Thompson (1990), les traits de personnalité spécifiques aux jeunes délinquants (Charest, 1999). Suite aux recherches de Jesness (1966) et Charland (1993), dix traits de personnalité suffisent pour fournir un indice de l'asocialité des adolescents qui soit

représentatif (Charest, 1999). Cependant, notre recherche ne s'effectue pas auprès de jeunes qui sont judiciairisés, mais plutôt auprès d'adolescents pratiquant le soccer dans un contexte ou l'autre, et qui proviennent en principe d'une population scolaire régulière. Aussi, notre vision de la délinquance sera, comme le mentionne Charland (1993) dans sa présentation de l'inventaire de personnalité de Jesness, davantage axée sur l'inadaptation sociale et la dysfonctionnalité sociale : c'est donc une définition au sens large de la délinquance. Nous observerons plutôt des tendances à la déviance sociale et à la délinquance que de la délinquance proprement dite.

Estime de soi

« Dès l'enfance, les individus se forgent une image d'eux-mêmes fondée essentiellement sur la manière dont les traitent les personnes jouant un rôle important dans leur vie : parents, enseignants, camarades. C'est l'appréciation, positive ou négative, de cette image de soi qui constitue l'estime de soi » (Coopersmith, 1984, p.5). À l'école, la réussite ou non des apprentissages est directement reliée avec l'estime de soi ou le moi scolaire (Legendre, 1993). Selon Champagne-Gilbert (1980), à la base du développement, il y a les relations avec autrui ; un moi fort qui peut influencer favorablement le respect d'autrui, puisque la reconnaissance d'autrui est nécessaire à la réalisation de soi (Legendre, 1980). Étant donné l'importance de l'estime de soi dans le développement et

dans la réalisation de soi-même, nous avons jugé important d'utiliser un outil afin d'évaluer le niveau d'estime de soi des jeunes joueurs de soccer qui font partie de notre étude. Afin d'avoir une référence commune sur l'estime de soi, nous utiliserons la définition suivante :

L'estime de soi est l'expression d'une approbation ou d'une désapprobation portée sur soi-même. Elle indique dans quelle mesure un individu se croit capable, valable, important. C'est une expérience subjective qui se traduit aussi bien verbalement que par des comportements significatifs. (Coopersmith 1984, p. 6)

Activité physique, socialisation et délinquance

« Les activités de loisirs (y compris l'activité physique) constituent un contexte où le physique a également un impact positif dans la diminution des comportements criminels et délinquants chez les jeunes et dans le processus de réhabilitation » (Larouche 1995, p. 243). Selon Shinke, Orlandi, et Cole, (1992), la pratique supervisée d'activité physique après l'école réduit les risques de délinquance juvénile. Une étude canadienne a aussi démontré qu'un programme récréatif intensif se déroulant après les heures régulières de classe et utilisant la danse, le sport et la musique réduisait de 75% le risque de commettre un délit pouvant entraîner l'arrestation (Jones, et Offord, ; Dessureault, 2000). Des diminutions des problèmes de drogue, d'absentéisme, de vandalisme et de cas disciplinaires ont été observées dans des établissements scolaires ayant introduit des activités récréatives dans leur programmation (Nowlis, 1980). Des recherches avec des jeunes défavorisés et présentant des comportements agressifs ont démontré que la pratique de sports de combat développait une meilleure estime de soi, une amélioration

des résultats scolaires et des conduites et des valeurs prosociales (Wallace, 1984). Suite à cette affirmation, il est intéressant de se demander s'il existe des différences au niveau des comportements violents chez les sportifs et chez les non sportifs. Selon Charest (1999, p. 99), les garçons non sportifs ne sont ni plus ni moins délinquants et asociaux que les garçons sportifs, sauf, comme seule exception, les garçons pratiquant les arts martiaux, lesquels s'avèrent être *moins* asociaux. Lors de son étude, Charest a également identifié les différences entre les catégories de sports. Au vu de ses résultats, nous pouvons constater qu'une catégorie de sportifs, soit ceux dits « sans contact », se distingue des autres comme ayant un penchant beaucoup plus élevé vers la délinquance et ce, plus que les non sportifs. Le groupe des sportifs « sans contact » était formé de jeunes entre 14 et 17 ans pratiquant le baseball, le basket-ball, le soccer et le volley ball.

Étant donné que la pratique de tous ces sports se fait généralement en milieu scolaire au Québec et même, dans certains cas, dans des programmes de concentration sports, cela nous amène à nous demander si la délinquance, l'activité physique (le sport pratiqué) et l'école peuvent être associés d'une façon ou d'une autre?

Facteurs de délinquance

Selon des analyses de Biron et Leblanc (1981) et Fréchette et Leblanc (1987), six des facteurs dominants influençant le développement de la délinquance, placés du plus important au moins important, sont :

- le groupe de pairs délinquants
- une réaction sociale négative caractérisée par une difficulté à se soumettre aux exigences de la société
- l'école avec les problèmes qui s'y attachent
- la mauvaise occupation des temps libres
- un mauvais encadrement familial
- le niveau socio-économique

(Charest, 1999, p. 6).

Nous pouvons dès maintenant porter notre attention sur les premier, troisième et quatrième facteurs, touchant le groupe de pairs, l'influence de l'école et l'occupation des temps libres. Dans le cas qui nous intéresse présentement, nous pouvons très certainement associer la pratique régulière d'un sport à une façon d'occuper ses temps libres. La pratique d'un sport avec un groupe régulier et de façon fréquente implique que les jeunes se retrouvent fréquemment avec le même groupe de pairs. Ce groupe aura une influence sur le comportement social car, dès le jeune âge, il est clair que les enfants apprennent de leurs pairs (Tremblay et Charlebois, 1988). Dumont (1989) va plus loin encore en mentionnant que, dans un groupe, si un jeune agit de façon agressive, les autres agiront de

façon pareille eux aussi. Suite à ces observations, il nous paraît clair que le sport pratiqué et l'école ont une influence sur le devenir social, voire sur le potentiel délinquant, des jeunes.

Mission de l'école

L'école étant le meilleur moyen de toucher tous les jeunes de façon régulière, nous nous devons de savoir quels sont les buts et objectifs qui étaient véhiculés dans ses programmes et, de façon plus précise, nous examinerons ce qu'il en est pour le programme d'éducation physique au secondaire (Gouvernement du Québec, 1981 à 2003).

« L'éducation physique est une discipline qui a pour but le développement de la personne en tant que totalité agissante : « la personne est corps, intelligence, affectivité. Elle a une dimension sociale » (Gouvernement du Québec, 1981, p. 7). À l'intérieur de cet objectif général dont s'est doté le programme d'enseignement de l'activité physique au secondaire, nous pouvons constater que les aspects de la personnalité sociale du jeune sont fortement valorisés, puisque l'on parle du développement de l'intelligence, de l'affectivité et de la dimension sociale. Qu'en est-il maintenant des intentions éducatives retenues qui sont en lien direct avec le développement de la personnalité sociale de l'adolescent. Parmi les dix intentions retenues, il y en a trois qui traitent de façon plus précise du développement social, dont les deux premières. En premier lieu, de favoriser chez l'adolescent l'acceptation et l'affirmation de soi, la seconde étant de rendre l'adolescent conscient de la complémentarité des actions et des rôles de chacun; la troisième intention est de faciliter à l'adolescent l'acquisition de connaissances relatives

aux structures de son moi (Gouvernement du Québec, 1981, p. 27). À l'intérieur du « Programme de formation de l'école québécoise 2004 » pour la discipline de l'Éducation physique et à la santé, il est mentionné que le programme a pour objectif d'amener l'élève à accroître son efficience motrice par la pratique régulière d'activité physique, et il vise également le développement d'habiletés psychosociales. Dans son nouveau programme, le ministère de l'éducation vise l'atteinte de quatre compétences transversales spécifiques, qui sont les compétences d'ordre intellectuel, les compétences d'ordre méthodologique, les compétences d'ordre personnel et social et les compétences de l'ordre de la communication. (Gouvernement du Québec, 2004) Nous pouvons constater déjà en regardant les compétences transversales que le développement social de l'adolescent occupe une grande part des objectifs de l'école québécoise. Ces objectifs se précisent en regardant les visées du programme alors que deux des trois visées touchent directement le développement social, soit la structuration de l'identité et la construction d'une vision du monde.

Programme sports-études soccer

Ce programme est offert par la Fédération de Soccer du Québec, et il est le seul reconnu par celle-ci. C'est un programme d'entraînement spécialisé en soccer dans le milieu scolaire ; il est aussi le seul programme de soccer-études reconnu par le gouvernement du Québec. À l'intérieur de ce programme, les athlètes peuvent bénéficier d'une grille horaire adaptée à leurs entraînements sportifs. L'objectif général du

programme est de permettre aux jeunes joueurs et joueuses de soccer qui possèdent des aptitudes reconnues d'atteindre leur développement optimal tant au plan sportif que scolaire. Le programme d'entraînement est grandement fondé sur les aspects techniques et technico-tactiques du jeu. Il vise l'atteinte des objectifs spécifiques en soccer suivants :

- perfectionner les gestes techniques et leurs utilisations en jeu
- développer le **comportement tactique**
- améliorer les qualités physiques de base
- approfondir les connaissances sur le soccer mondial
- développer de bonnes habitudes de travail (**respect, constance dans l'effort, ponctualité**)
- Sensibiliser les joueurs à l'**esprit sportif**

(Fédération de soccer du Québec 2005).

Parmi les objectifs précédents, quelques-uns ont été placés en caractère gras. Ce sont les objectifs qui, d'une façon indirecte, peuvent avoir une influence sur le développement social de l'adolescent. Il est intéressant de noter que les intentions pédagogiques du programme d'enseignement de l'éducation physique au secondaire ne sont pas mentionnées ou reprises par le programme sport-études, même si à l'occasion le programme de soccer remplace les cours d'éducation physique réguliers. Cette constatation ne veut pas dire que les objectifs ne peuvent pas être atteints par un tel programme, mais qu'il sera intéressant de constater quel impact le programme spécialisé a sur les adolescents sur le plan du développement social.

Agressivité et combativité au soccer

«L'histoire du sport nous montre que beaucoup d'activités sportives se sont dégagées à partir du combat guerrier et de ses techniques (Bouet, 1968). Quoique l'aspect guerrier d'où vient le sport n'est plus, les diverses activités sportives pratiquées de nos jours en ont tout de même gardé le vocabulaire. Par exemple : un affrontement, une lutte pour le ballon, battre son adversaire, etc. Le soccer étant un sport de contact, il faut donc distinguer la différence entre la combativité qui anime ses participants et leur agressivité. « La structure générale de l'opposition ne doit pas nous dissimuler qu'en sport, l'opposition est essentiellement coopérative » (Bouet, 1968). Comme le mentionne Bouet, la personne agressive fait preuve de désadaptation alors que le joueur combatif exprime un équilibre remarquable. Le joueur combatif recherche le défi et les situations d'oppositions où il pourra faire montre de ses habiletés. La personne agressive, quant à elle, est une personne frustrée qui réagit de façon défensive en s'en prenant aux autres (Bouet, 1968).

Objectif de la recherche

Cette recherche a pour principal but de découvrir si les intentions éducatives (reconnues et approuvées par le Ministère de l'éducation du Québec 1981-2000 et 2001-2006) des programmes sports-études permettent aux jeunes d'avoir une estime de soi et un comportement de type asocial ou déviant différents par rapport aux jeunes n'étant pas encadrés par un tel programme.

Questions de recherche

Après l'étude de la documentation recueillie, nous posons les questions de recherche qui suivent :

- 1) Est-ce que les élèves faisant partie d'un programme sports-études soccer ou d'une concentration musique-études ou d'un programme régulier présentent un niveau d'asocialité élevé?
- 2) Est-ce qu'il y a une différence entre les joueurs de soccer membres d'un programme sports-études et les élèves d'un programme musique-études ou d'un programme régulier pour le niveau d'asocialité et le niveau d'estime de soi?
- 3) Est-ce qu'il y a une différence entre les garçons et les filles dans le niveau d'asocialité et le niveau d'estime de soi ?

CHAPITRE II

Méthodologie

Afin de répondre aux questions posées précédemment de la façon la plus adéquate possible, trois questionnaires ont été utilisés : le premier étant l'Inventaire de personnalité de Jesness, le second, l'Inventaire d'estime de soi de Coopersmith (S.E.I.), qui sert à évaluer l'asocialité et la tendance à la délinquance, et le dernier est une enquête psychosociale nous permettant de connaître les habitudes sportives des participants, la condition sociale de leurs parents et les précisions nécessaires concernant leur âge, sexe et lieu de résidence.

Participants

L'échantillon des sujets qui a été recruté se détaille de la façon suivante : les participants, masculins ou féminins, étaient âgés entre 12 et 18 ans. Notre échantillon se divise en trois groupes, totalisant 256 sujets. Pour le premier groupe, 156 sujets masculins et féminins faisaient partie d'un programme sports-études reconnu par la Fédération québécoise de soccer. Pour le second groupe, 25 sujets masculins et féminins faisaient partie d'une concentration musique-études. Le troisième groupe de sujets, au nombre de 75, constitue le groupe témoin. Les sujets, étant obligatoirement inscrits dans une école secondaire québécoise, ont été rencontrés dans leurs régions respectives, soit l'Estrie, Laval, Concordia, Lac St-Louis, Québec, la Mauricie, l'Outaouais et la Rive-Sud (de Montréal). La raison de la répartition géographique est que nous voulions recruter les représentants des programmes sport-études qui ne sont représentés que par un

programme dans chaque région. Pour chacun des deux premiers questionnaires que les sujets ont passés, seulement un petit nombre ont été rejetés pour cause de réponses incomplètes : pour l'inventaire de personnalité de Jesness, 10 questionnaires ont été rejetés, et 8 pour l'Inventaire d'estime de soi de Coopersmith (S.E.I.). Ces questionnaires n'ont pas été comptés dans la répartition des sujets qui fait suite.

Le tableau 2 montre la répartition des sujets en fonction de leur groupe d'âge, de leur sexe, de leur concentration et de la région d'où ils proviennent. Les tableaux 3 et 4 montrent la même répartition en tenant compte des rejets dans chacune des catégories pour le Jesness et pour l'Inventaire d'estime de soi de Coopersmith, respectivement.

Tableau 2

Répartition des sujets par âge et sexe

| Concentration | Région ou école | Moins de 14 ans masculin | Moins de 14 ans féminin | Plus de 14 ans masculin | Plus de 14 ans féminin | Total |
|---------------|-----------------|--------------------------|-------------------------|-------------------------|------------------------|-------|
| Sports études | Mauricie | 5 | 2 | 4 | 2 | 13 |
| | Rive-sud | 29 | 6 | 22 | 10 | 67 |
| | Lac St-Louis | 9 | 11 | 2 | 0 | 22 |
| | Québec | 11 | 8 | 4 | 5 | 28 |
| | Concordia | 7 | 0 | 0 | 0 | 7 |
| | Lanaudière | 13 | 6 | 0 | 0 | 19 |
| | Total | 74 | 33 | 32 | 17 | 156 |
| | | | | | | |
| Contrôle | Montfort | 17 | 11 | 28 | 19 | 75 |
| | Total | 17 | 11 | 28 | 19 | 75 |
| | | | | | | |
| Musique | Chavigny | 4 | 13 | 5 | 3 | 25 |
| | Total | 4 | 13 | 5 | 3 | 25 |
| | | | | | | 256 |

Tableau 3

Répartition des sujets par âge et sexe pour le Jesness

| Concentration | Région ou école | Moins de 14 ans masculin | Moins de 14 ans féminin | Plus de 14 ans masculin | Plus de 14 ans féminin | Total |
|----------------|-----------------|--------------------------|-------------------------|-------------------------|------------------------|-------|
| Sports-études | Mauricie | 5 | 2 | 4 | 1 | 12 |
| | Rive-sud | 28 | 6 | 22 | 10 | 66 |
| | Lac St-Louis | 9 | 9 | 2 | 0 | 20 |
| | Québec | 11 | 8 | 4 | 5 | 28 |
| | Concordia | 7 | 0 | 0 | 0 | 7 |
| | Lanaudière | 12 | 5 | 0 | 0 | 17 |
| | Total | 72 | 30 | 32 | 16 | 150 |
| | | | | | | |
| Contrôle | Montfort | 15 | 11 | 27 | 18 | 71 |
| | Total | 15 | 11 | 27 | 18 | 71 |
| | | | | | | |
| Musique-études | Chavigny | 3 | 13 | 6 | 3 | 25 |
| | Total | 3 | 13 | 6 | 3 | 25 |
| | | | | | | 246 |

Tableau 4

Répartition des sujets par âge et sexe pour l'Inventaire d'estime de soi de

Coopersmith

| Concentration | Région ou école | Moins de 14 ans masculin | Moins de 14 ans féminin | Plus de 14 ans masculin | Plus de 14 ans féminin | Total |
|----------------|-----------------|--------------------------|-------------------------|-------------------------|------------------------|-------|
| Sports-études | Mauricie | 5 | 2 | 4 | 2 | 13 |
| | Rive-sud | 29 | 6 | 22 | 10 | 67 |
| | Lac St-Louis | 8 | 9 | 0 | 0 | 17 |
| | Québec | 11 | 8 | 4 | 5 | 28 |
| | Concordia | 7 | 0 | 0 | 0 | 7 |
| | Lanaudière | 12 | 5 | 0 | 0 | 17 |
| | Total | 72 | 30 | 30 | 17 | 149 |
| | | | | | | |
| Contrôle | Montfort | 17 | 11 | 27 | 19 | 74 |
| | Total | 17 | 11 | 27 | 19 | 74 |
| | | | | | | |
| Musique-études | Chavigny | 3 | 13 | 6 | 3 | 25 |
| | Total | 3 | 13 | 6 | 3 | 25 |
| | | | | | | 248 |

Instrumentation

Inventaire de personnalité de Jesness

Le but de l'inventaire de personnalité de Jesness, que l'on retrouve en annexe 2, est d'identifier les dispositions psychologiques qui sous-tendent l'inadaptation sociale. Cet instrument a été construit pour œuvrer avec des délinquants, mais il peut aussi servir avec des enfants et des adolescents dits « normaux ». Dans ce test, la délinquance est synonyme d'inadaptation sociale, de dysfonctionnalité sociale. Il s'agit d'une mesure de délinquance dans un sens très large (socio-psycho-légal), qui met en cause une variété de comportements nuisibles pour la communauté et pour l'individu. Le test a été développé dans le cadre d'une recherche de cinq ans portant sur la délinquance, par Carl Jesness, en 1966 (Charland, 1993). Comme nous l'avons mentionné plus tôt, suite aux recherches de Jesness (1966) et de Charland (1993), dix traits de personnalité sont suffisants pour caractériser la personnalité délinquante. Ces dix traits sont les suivants : l'inadaptation sociale, l'orientation aux valeurs, l'immaturité, l'autisme, l'aliénation, l'agressivité manifeste, le retrait, l'anxiété, la répression et le déni.

Inventaire d'estime de soi de S.Coopersmith

Le questionnaire (S.E.I.) de Coopersmith (1984), que l'on retrouve en annexe 2, est un test qui a été construit afin de mesurer les attitudes évaluatives envers soi-même, dans les domaines social, familial, personnel et professionnel ; il comporte aussi une échelle de mensonge. Ce test, d'une durée d'environ 15 minutes, est composé de 58 items qui décrivent des sentiments, des opinions ou des réactions d'ordre individuel. Le sujet

doit répondre à chacune des affirmations en cochant dans la case appropriée : « Me ressemble » ou « Ne me ressemble pas ». Quatre indices thématiques d'estime de soi sont produits : ce sont l'estime de soi générale, sociale, scolaire et familiale.

L'enquête psychosociale

Le questionnaire d'enquête psychosociale, que l'on retrouve en annexe 2, est très court et demande à l'individu d'indiquer l'occupation des deux parents, son sexe, son âge, sa ville de résidence, depuis combien de temps il joue au soccer s'il y a lieu, ses pratiques sportives dans des sports de niveau compétitif autres que le soccer, son niveau scolaire. L'anonymat et la confidentialité des informations sont bien sûr assurés.

Procédure générale

Pour la passation des questionnaires, l'expérimentateur s'est rendu dans chacune des régions choisies. Le temps passé pour répondre aux questionnaires occupait une période déjà prévue à l'horaire des pratiques de chacune des équipes de soccer et de chacun des groupes de sport-études ; pour les autres groupes, c'était pendant une période de cours régulier. Les sujets devaient être réunis dans une salle ou une classe et disposer chacun d'une table et d'un crayon. Lors de l'arrivée dans la salle, l'expérimentateur fait asseoir les sujets et se présente tout en expliquant les motifs de sa venue, sans mentionner la nature précise des tests. La présentation se déroule de la façon suivante :

« Bonjour, je me présente, mon nom est Donald Emond. Je suis étudiant à l'Université du Québec à Trois-Rivières, à la maîtrise en sciences de l'activité

physique. Pour les fins de ma recherche, j'ai besoin que vous répondiez de façon sérieuse aux trois questionnaires suivants. Je vais maintenant vous passer les questionnaires, vous expliquer la procédure et je prendrai le temps de répondre à toutes vos questions».

Une fois la présentation terminée, les questionnaires sont distribués, en prenant soin de les placer à l'envers. L'expérimentateur demande aux sujets de ne pas commencer avant qu'il en ait donné la consigne. Une fois que tous les sujets ont leurs copies, l'expérimentateur donne la consigne de retourner les copies, puis il lit attentivement les consignes avec eux. Une fois cette lecture terminée, il utilise une cassette audio préenregistrée, par laquelle les questions du test d'estime de soi et de l'inventaire de Jesness sont dictées. Après chaque question posée par la voix enregistrée, une pause de trois secondes est ménagée pour permettre l'inscription de la réponse. Cette procédure évite de mettre de la pression sur les sujets qui lisent moins vite. À la fin d'un questionnaire, l'expérimentateur stoppe la cassette et lit les consignes pour le questionnaire suivant. Lorsque les trois questionnaires sont complétés, l'expérimentateur ramasse les copies. Si le temps le permet, il est prévu de recueillir les commentaires verbaux des sujets.

Limites méthodologiques

Dans les différents groupes de sujets sondés, les trois questionnaires ont accaparé entre 60 et 75 minutes à remplir. Les commentaires recueillis se ressemblaient de l'un à l'autre. Les élèves trouvaient difficile de bien suivre le rythme de l'enregistrement vocal des deux premiers questionnaires. Plusieurs sujets voulaient aller plus vite que

l'enregistrement. Nous avons tout de même jugé important que tous les groupes utilisent l'enregistrement pour placer tous les élèves dans le même contexte. Après le premier questionnaire, nous avons fait une courte pause pour expliquer l'importance de suivre le rythme et, par la suite, tout se déroulait bien. Une légère contrainte était à surveiller : les locaux utilisés pour certains groupes étaient restreints, forçant les répondants à être plus rapprochés les uns des autres qu'il n'était prévu. Nous devions alors bien informer les élèves de l'importance de ne pas communiquer entre eux durant la passation des questionnaires ainsi que de ne pas regarder sur les feuilles des autres. Les sujets ont été très coopératifs.

Lors de l'étape de l'analyse des questionnaires, nous avons constaté que le questionnaire de l'enquête psychosociale avait des manques. La section d'identification des sujets semblait très claire, mais les sections suivantes étaient difficiles à interpréter pour les élèves. Dans la section sur les types d'emplois exercés par les parents, nous avons réussi à dégager des conclusions, mais pour le nombre d'heures de pratique d'activités, il nous a été impossible de retenir les résultats. Pour corriger ce problème, il faudrait peut-être apporter des précisions aux choix de réponses possibles.

Il est bon de noter que le lieu d'échantillonnage pour chacun des groupes est différent. Pour le groupe de sports-études soccer, des joueurs ont été recrutés par petits sous-groupes dans plusieurs régions et dans des programmes donnés par des éducateurs différents. Pour les groupes de musique, d'autre part, il s'agit d'une seule école dans une région, et il en est de même pour les groupes réguliers.

Malgré les résultats très intéressants que nous dégagerons, il faut tout de même émettre un questionnement. Tous les élèves retrouvés en soccer ou en musique dans des concentrations du système scolaire passent par un processus de sélection rigoureux, c'est-à-dire qu'ils sont choisis en fonction de leurs résultats académiques, de leurs performances dans leurs domaines respectifs et pour la valeur de leur dossier en général. Cela nous amène à nous poser une question : est-ce que les résultats sur l'asocialité et l'estime de soi présentés ici sont tributaires seulement du processus de sélection, ou reflètent-ils des caractéristiques associées aux programmes de concentration dans lesquels ces élèves sont formés? Dans la présente étude descriptive, il nous est impossible de démêler ces effets les uns des autres. Cependant, une chose est à tout le moins certaine : c'est que les effets secondaires de participer à de tels programmes ne sont pas négatifs.

CHAPITRE III

RÉSULTATS

Méthodes d'analyse

Pour le dépouillement de réponses au test de Jesness, nous avons utilisé un programme de traitement qui est fourni avec le test. Une fois les résultats analysés pour chacune des variables (nous en trouvons un exemple en annexe 3), nous avons inscrit ces résultats dans des tableaux du chiffrier Excel (sur plate-forme informatique Windows). À partir de ces tableaux, nous avons pu faire les traitements statistiques nécessaires, soit : l'effectif, la moyenne et l'écart-type de chaque groupe et sous-groupe, de même que l'analyse de variance, ce pour chaque échelle du test. Pour les deux autres questionnaires, l'Inventaire d'estime de soi de Coopersmith et l'enquête psychosociale, la procédure a été quelque peu différente. Nous avons en premier lieu créé un tableau Excel dans lequel nous avons inséré les procédures d'analyse des résultats. Par la suite, nous avons fait le traitement statistique des résultats de la même façon que pour le test de Jesness.

Le présent chapitre sur les résultats est divisé en trois sections, soit, tout d'abord, les résultats concernant le Jesness, puis ceux de l'Inventaire d'estime de soi de Coopersmith ; pour terminer, nous avons dégagé les résultats concernant les types d'emploi pratiqués par les parents des élèves des différentes concentrations. Dans chacune des deux premières parties, nous commencerons par les résultats obtenus à l'analyse de variance, puis nous verrons les résultats comparatifs pour chacune des variables dans les différents groupes d'âge testés.

Première partie : résultats du Jesness

À l'intérieur du tableau 5, qui récapitule les analyses de variance (ANOVA) réalisées pour le test de Jesness, nous présentons les résultats qui dénotent une différence significative de 5 % ou mieux, les facteurs des ANOVA étant les concentrations (sports-études soccer, musique-études et groupes contrôles), le sexe (garçons, filles) et l'âge (moins de 14 ans, 14 ans et plus), avec leurs interactions. Les quotients F inférieurs à 1 n'ont pas été inscrits.

Tableau 5

Analyses de variance pour les variables présentant des différences importantes ($f > 3,00$) pour le test Jesness (sous-échelles)*

| | Variable | Concentration (A) | Sexe (B) | Age (C) | A×B | A×C | B×C | A×B×C |
|-----|---------------------------------|-------------------|----------|---------|-------|-------|-------|-------|
| SMr | Opposition | <1 | 3,332 | <1 | <1 | <1 | <1 | <1 |
| | Doute sur soi | 3,222 | <1 | <1 | <1 | <1 | <1 | <1 |
| | Amoralisme | 2,21 | 4,731 | <1 | <1 | <1 | <1 | <1 |
| SMx | Antagonisme | <1 | 4,347 | <1 | <1 | <1 | <1 | <1 |
| | Impression d'anormalité | 3,791 | <1 | <1 | <1 | <1 | <1 | <1 |
| | Isolement hostile | 2,595 | <1 | <1 | 1,481 | <1 | <1 | <1 |
| VO | Dureté | <1 | <1 | 1,699 | <1 | <1 | <1 | <1 |
| | Désillusion | 1,49 | 1,506 | 1,182 | <1 | <1 | <1 | <1 |
| | Fatalisme | <1 | <1 | <1 | <1 | <1 | 1,843 | 1,604 |
| IMM | Conformisme Artificiel | <1 | <1 | 2,779 | <1 | <1 | <1 | <1 |
| | Insécurité interpersonnelle | 3,061 | <1 | 1,353 | <1 | <1 | <1 | <1 |
| | Facilité magique | <1 | 9,227 | 2,235 | <1 | 2,596 | <1 | 1,202 |
| AU | Efficacité inventée | <1 | 12,758 | <1 | <1 | <1 | 1,668 | <1 |
| | Sentiment de Vulnérabilité | 3,469 | 1,998 | <1 | <1 | <1 | <1 | 2,18 |
| | Distorsion perceptive | <1 | 6,862 | <1 | <1 | <1 | 1,755 | <1 |
| AI | Méfiance fondamentale | <1 | <1 | <1 | <1 | <1 | <1 | <1 |
| | Image aguerrie | <1 | <1 | 1,632 | <1 | <1 | <1 | <1 |
| MA | Besoin de contrer | 1,593 | 3,966 | <1 | <1 | 1,026 | <1 | <1 |
| | Irascibilité | <1 | <1 | <1 | <1 | 3,673 | <1 | <1 |
| | Désenchantement | <1 | <1 | 1,067 | <1 | <1 | <1 | <1 |
| | Sentiment d'injustice subie | 2,499 | <1 | <1 | <1 | 1,2 | <1 | <1 |
| WD | Démision relationnelle | <1 | <1 | <1 | <1 | <1 | <1 | <1 |
| | Impuissance | 3,535 | <1 | 2,416 | 1,424 | <1 | <1 | 1,517 |
| | Déception devant autrui | 2,75 | 1,328 | <1 | 2,852 | 2,11 | <1 | <1 |
| SA | Intrapunivité | 1,716 | <1 | 1,18 | <1 | <1 | <1 | <1 |
| | Tension relationnelle | 2,199 | <1 | 3,288 | <1 | 1,307 | 6,434 | <1 |
| Rep | Irréalisme | <1 | <1 | 3,954 | 1,581 | <1 | <1 | <1 |
| | Embellissement | <1 | <1 | 1,927 | <1 | 1,483 | 1,841 | <1 |
| Den | Dédramatisation | 2,634 | <1 | <1 | 1,73 | <1 | <1 | <1 |
| | Objectivation positive d'autrui | <1 | <1 | <1 | <1 | 1,015 | <1 | <1 |

1 : * : Pour être significatif au seuil de 5%, le test f doit avoisiner 3,033 pour les colonnes

A, A×B, A×C et A×B×C, ou 3,88 pour les colonnes B, c et B×C.

Les figures 1 et 2 ont été construites à l'aide des résultats pour chacune des variables du test de Jesness. Pour chacune des variables ayant eu un effet important, soit présentant un résultat F supérieur à 3, nous avons interprété les une moyennes en prenant bien soin de séparer chacun des douze groupes. Ces groupes sont : Sports-études masculin de moins de 14 ans, Sports-études masculin de 14 ans et plus, Sports-études féminin de moins de 14 ans, Sports-études féminin de 14 ans et plus, Contrôle masculin de moins de 14 ans, Contrôle masculin de 14 ans et plus, Contrôle féminin de moins de 14 ans, Contrôle féminin de 14 ans et plus, Musique-études masculin de moins de 14 ans, Musique-études masculin de 14 ans et plus, Musique-études féminin de moins de 14 ans, Musique-études féminin de 14 ans et plus. Afin de mieux faire ressortir les différences entre les groupes, nous avons choisi d'illustrer les résultats dans un diagramme à bandes. Suite aux deux figures, nous ferons une interprétation générale des résultats.

Figure 1
Diagramme des résultats de l'inventaire de personnalité Jesness pour les sept premières
sous dimensions significatives

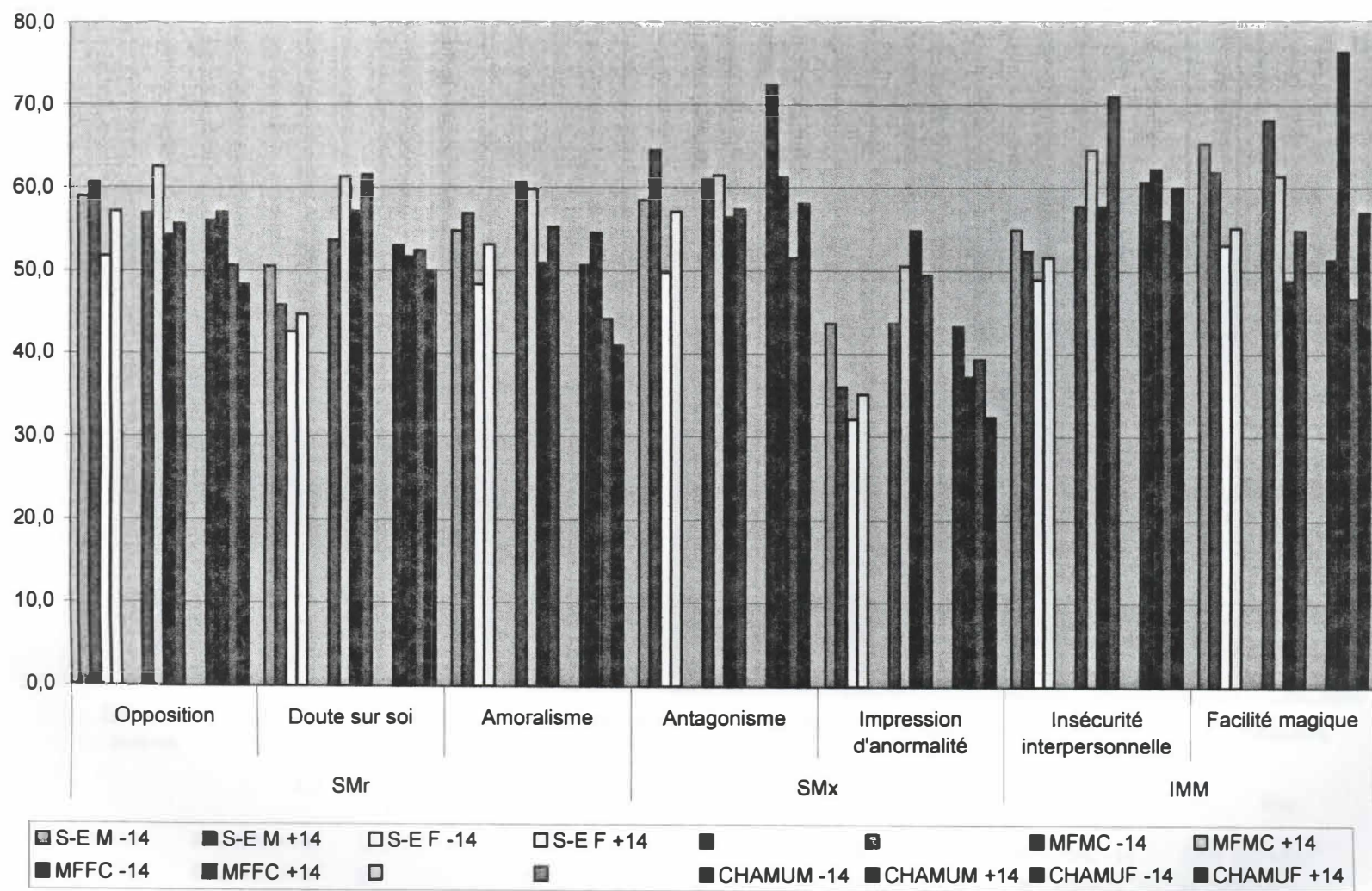
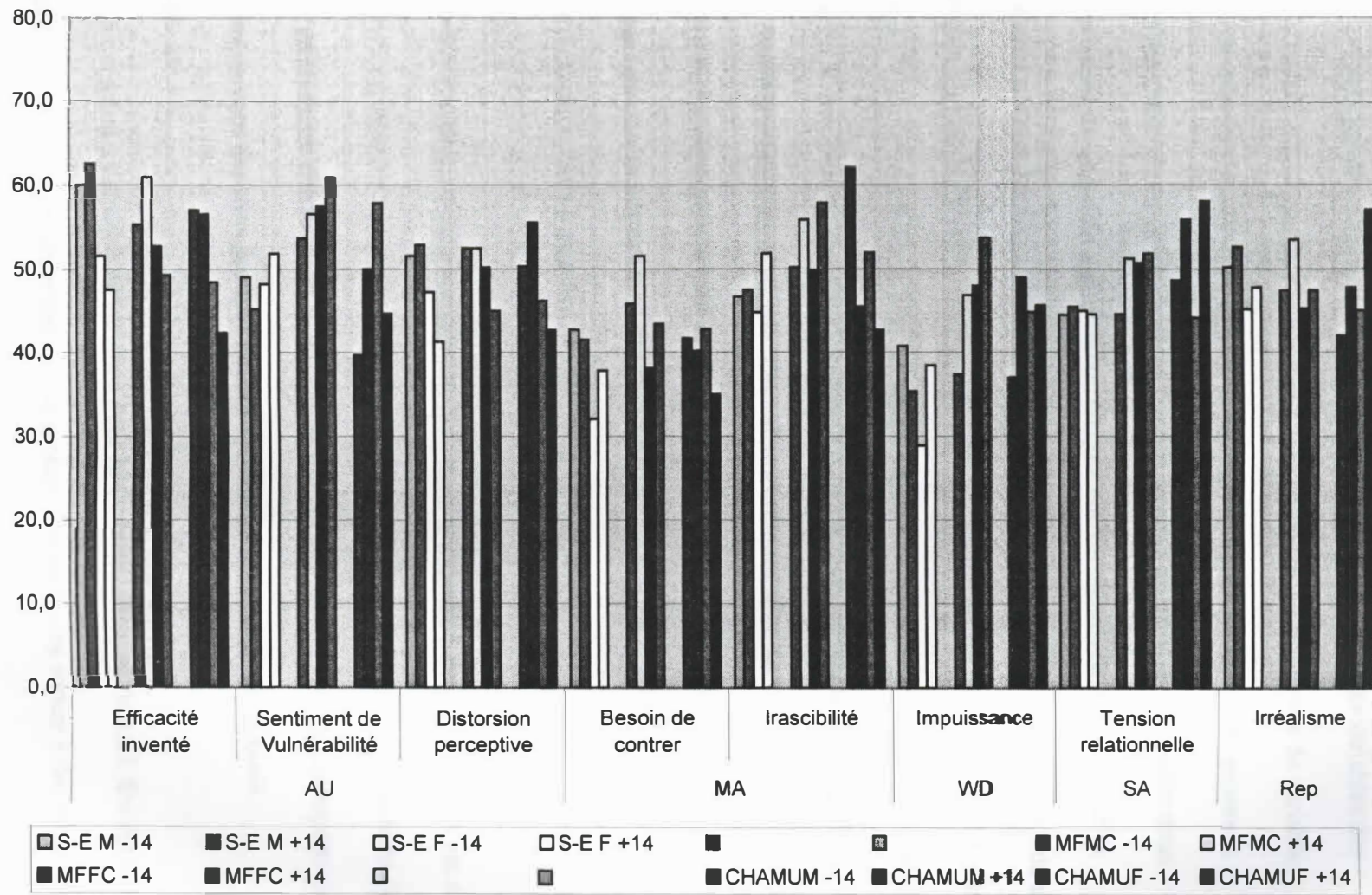


Figure 2
Diagramme des résultats de l'inventaire de personnalité Jesness pour les huit dernières
sous dimensions significatives



DESCRIPTION DES FIGURES 1 ET 2

Pour cette première interprétation, nous regarderons chacune des variables des deux figures étant donné que les figures 1 et 2 sont composées uniquement de variables significatives. Les définitions des variables significatives, sont disponibles en annexe 1. Nous identifierons d'abord de quelle variable nous ferons l'interprétation, ensuite nous donnerons quelle est sa valeur significative, en quoi elle est significative et sur quel(s) groupe(s) elle a une influence. Il est important, avant de commencer l'interprétation, de se rappeler que, au test de Jesness, le résultat moyen ou typique est de cinquante et que, plus un résultat s'éloigne vers le haut, plus les sujets s'approchent d'une déviance allant vers la délinquance et que, plus un résultat s'éloigne vers le bas, plus les risques sont élevés qu'il y ait des troubles d'intégration sociale. Les valeurs critiques sont, au niveau des résultats individuels, de soixante vers le haut et de quarante vers le bas : pour les résultats moyens de groupes tels que les nôtres (avec des tailles variant de $n = 3$ à $n = 72$), tout écart significatif est intéressant à signaler.

L'opposition :

Dans le tableau 5 nous remarquons que, dans la colonne Sexe, le résultat F est de 3,332. En considérant ce résultat sur la figure 1, nous pouvons constater que les filles de tous les groupes ont des résultats moins élevés que les garçons du groupe correspondant. Et que les garçons des trois groupes ont des résultats près du seuil de soixante.

Le doute sur soi :

Le résultat à l'analyse de variance pour la Concentration est de 3,22. En observant la figure 1, nous pouvons remarquer que le groupe Sports-études soccer a des moyennes

plus basses que les autres groupes, notamment le groupe de contrôle qui est plus élevé, alors que le groupe Musique-études se situe plus près de cinquante.

L'amoralisme :

En se référant aux résultats de l'analyse de variance, nous notons que le résultat pour le Sexe est de 4,731 : ce résultat se répercute dans la figure 1. Les filles ont des résultats nettement plus bas que les garçons des groupes comparables. Une petite différence est aussi perceptible entre les concentrations, indiquant que le groupe de contrôle a des résultats se rapprochant des soixante.

L'antagonisme :

Au tableau 5, dans la catégorie Sexe, le résultat F est de 4,347. Ce résultat nous signifie que les filles ont des résultats inférieurs à ceux des garçons, lesquels sont, dans les trois concentrations, cinq fois sur six au-dessus de soixante.

L'impression d'anormalité :

Le résultat F de 3,791 que nous retrouvons pour la Concentration à l'analyse de variance est observable à la figure 1 par le fait que le groupe Sports-études soccer et le groupe Musique-études ont des résultats inférieurs au groupe de contrôle. Il est à remarquer que trois des quatre groupes de soccer sont inférieurs à quarante et qu'il en est de même pour les groupes de musique.

L'insécurité interpersonnelle :

Pour cette variable, le résultat F pour la catégorie Concentration est de 3,061. En se référant à la figure 1, on constate que le groupe Sports-études soccer a des résultats se

rapprochant de cinquante alors que, chez les deux autres groupes, les résultats se rapprochent plutôt de soixante.

La facilité magique :

Le tableau 5 nous fait voir un résultat élevé pour le Sexe. Le résultat F de 9,227 est explicable, car les filles ont des scores près de cinquante alors que les garçons ont des résultats très élevés, qui pour cinq des six sous-groupes de gars, dépassent soixante.

L'efficacité inventée :

En se référant aux résultats de l'analyse de variance, nous notons que, pour le Sexe, le résultat F obtenu est de 12,758. Si nous nous référons à la figure 2 nous observons que les filles ont des résultats inférieurs aux garçons.

Le sentiment de vulnérabilité :

Le résultat à l'analyse de variance pour la Concentration est de 3,469. En observant la figure 2, nous pouvons identifier que le groupe Sports-études soccer ainsi que le groupe Musique-études ont des résultats plus bas que le groupe de contrôle.

La distorsion perceptive ou cognitive:

Dans le tableau 5, nous pouvons remarquer que, à la colonne Sexe, le résultat F est de 6,862. En considérant ce résultat sur la figure 1, on remarque que les filles de tous les groupes ont des résultats moins élevés que les garçons du groupe correspondant.

Le besoin de contrer :

Le quotient F pour le Sexe, au tableau 5, est de 3,966. En regardant la figure 2, nous pouvons constater que les filles de tous les groupes ont des résultats moins élevés

que les garçons et que, pour quatre des six groupes de filles, leurs résultats sont inférieurs à quarante.

L'irascibilité :

Lors de l'analyse de variance, c'est l'interaction entre la Concentration et l'Âge qui est ressortie avec un résultat F de 3,673. En se référant à la figure 2, on constate que les groupes Sports-études soccer et Musique-études ont des résultats qui diminuent alors que l'âge augmente, alors que le groupe contrôle présente des résultats allant en sens contraire.

L'impuissance :

Le résultat F à l'analyse de variance pour l'impuissance est de 3,535 pour la Concentration et de 2,416 pour l'Âge. Les groupes de soccer-études ont eu des résultats, pour trois des quatre groupes, sous la barre de quarante, alors que pour les groupes de contrôle et Musique-études, c'est le contraire. En plus de cet écart, nous pouvons observer que les filles en sports-études soccer ont des résultats plus bas que les garçons, alors que dans les deux autres groupes les filles ont des résultats plus élevés.

La tension relationnelle :

Dans le cas de la tension relationnelle, deux indicateurs sont ressortis, soit l'Âge (3.288) et l'interaction entre le Sexe et l'Âge (6.434). Pour les groupes de soccer études, il n'y a pratiquement pas de différence ; par contre pour les groupes de contrôle et Musique- études il y a un écart entre les gars et les filles en vieillissant. Les résultats sont plus élevés avec l'âge, et les filles ont des résultats plus élevés que les garçons pour les mêmes catégories d'âge.

L'irréalisme :

Dans le tableau 5, nous observons un résultat F de 3,954 dans la catégorie Âge. Ce résultat est observable dans la figure 2, où les groupes de toutes les concentrations ont des résultats plus forts en vieillissant.

Deuxième partie : résultats de l'inventaire d'estime de soi de Coopersmith

À l'intérieur du tableau 6, qui résume les ANOVA effectuées pour les échelles du test de Coopersmith, nous présentons les résultats qui dénotent une différence significative de 5 % ou mieux, les facteurs de l'analyse étant encore les trois concentrations, les deux sexes et les deux niveaux d'âge. Les quotients F inférieurs à 1 n'ont pas été inscrits.

Tableau 6

Analyses de variance pour les variables présentant des différences importantes

($F > 3,00$) pour le test de l'inventaire d'estime de soi de Coopersmith *

| Variable | Concentration (A) | Sexe (B) | Age (C) | A×B | A×C | B×C | A×B×C |
|---------------|-------------------|----------|---------|-------|-------|-----|-------|
| Général | 3,745 | 2,4 | 2,809 | 2,455 | 1,737 | < 1 | 1,042 |
| Mensonge | 2,547 | 3,556 | < 1 | < 1 | 1,517 | < 1 | < 1 |
| Social | 3,851 | 1,235 | < 1 | < 1 | < 1 | < 1 | 1,877 |
| Scolaire | 4,351 | < 1 | 7,416 | 2,021 | < 1 | < 1 | < 1 |
| Familial | 1,805 | < 1 | 3,116 | 1,29 | 5,617 | < 1 | 2,76 |
| Total | 6,096 | 1,042 | 4,643 | 1,18 | 2,358 | < 1 | 1,984 |
| Fac. familial | 4,898 | < 1 | 2,174 | < 1 | 2,654 | < 1 | 1,996 |
| Fac. social | 3,322 | < 1 | < 1 | 3,165 | 1,634 | < 1 | 1,123 |
| Fac. scolaire | 3,334 | 1,789 | 8,783 | < 1 | < 1 | < 1 | 1,088 |

2 : * : Pour être significatif au seuil de 5%, le test f doit avoisiner 3,033 pour les colonnes

A, A×B, A×C et A×B×C, ou 3,88 pour les colonnes B, c et B×C.

Les figures 3 et 4 présentent dans un diagramme les résultats à l'inventaire d'estime de soi de Coopersmith (S.E.I) pour chacun des indicateurs. La figure 3 nous démontre les notes des sous-échelles et la note totale. « Les notes aux différentes sous-échelles, ainsi que la note totale, permettent d'apprécier dans quel domaine et dans quelle mesure les sujets ont une image positive d'eux-mêmes » (Coopersmith, 1984). La figure 4 est un graphique formé des scores factoriels correspondant aux facteurs familial, social et scolaire.

Figure 3
Diagramme des résultats significatifs des échelles principales pour l'inventaire
D'estime de soi de Coopersmith

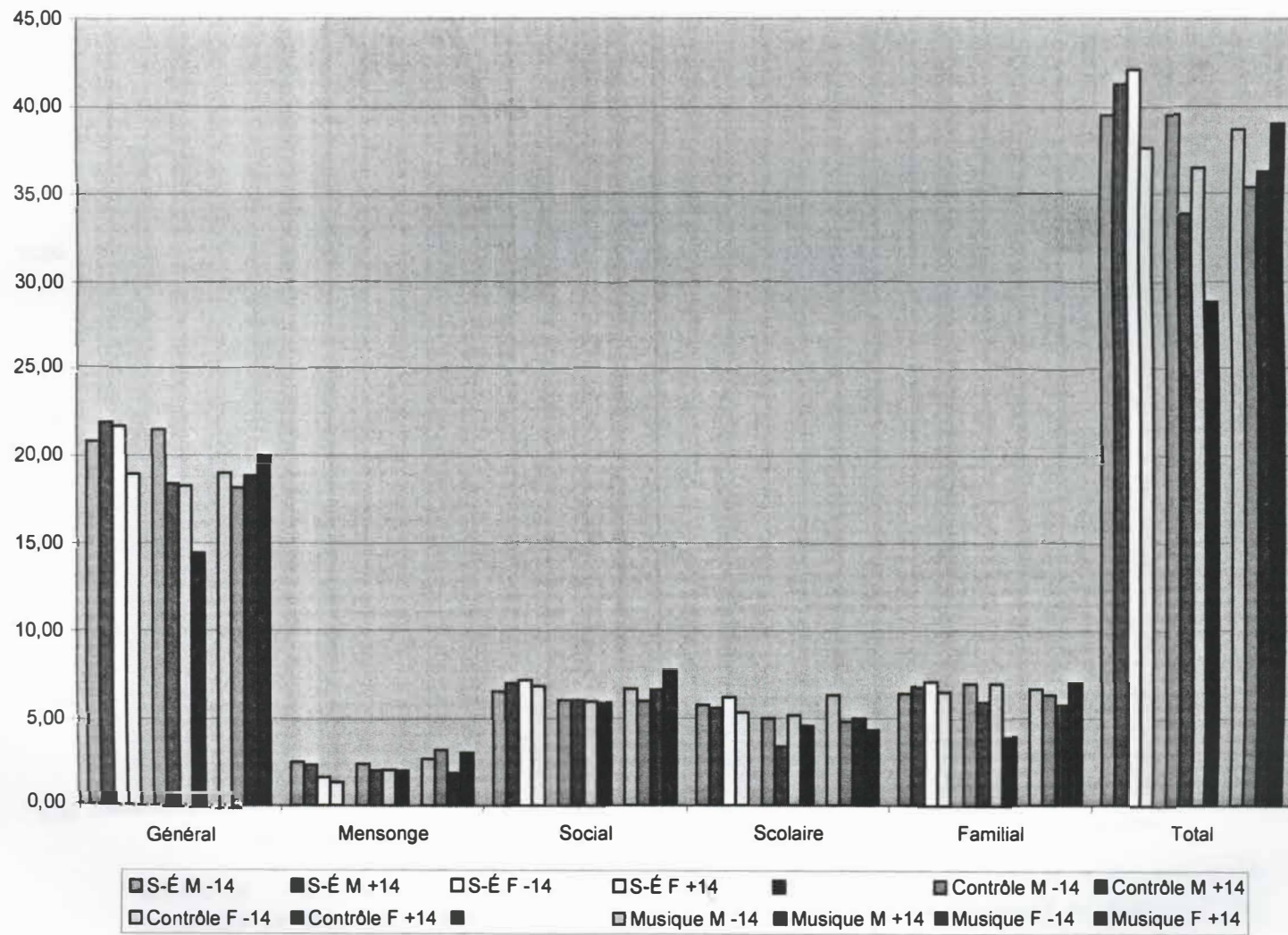
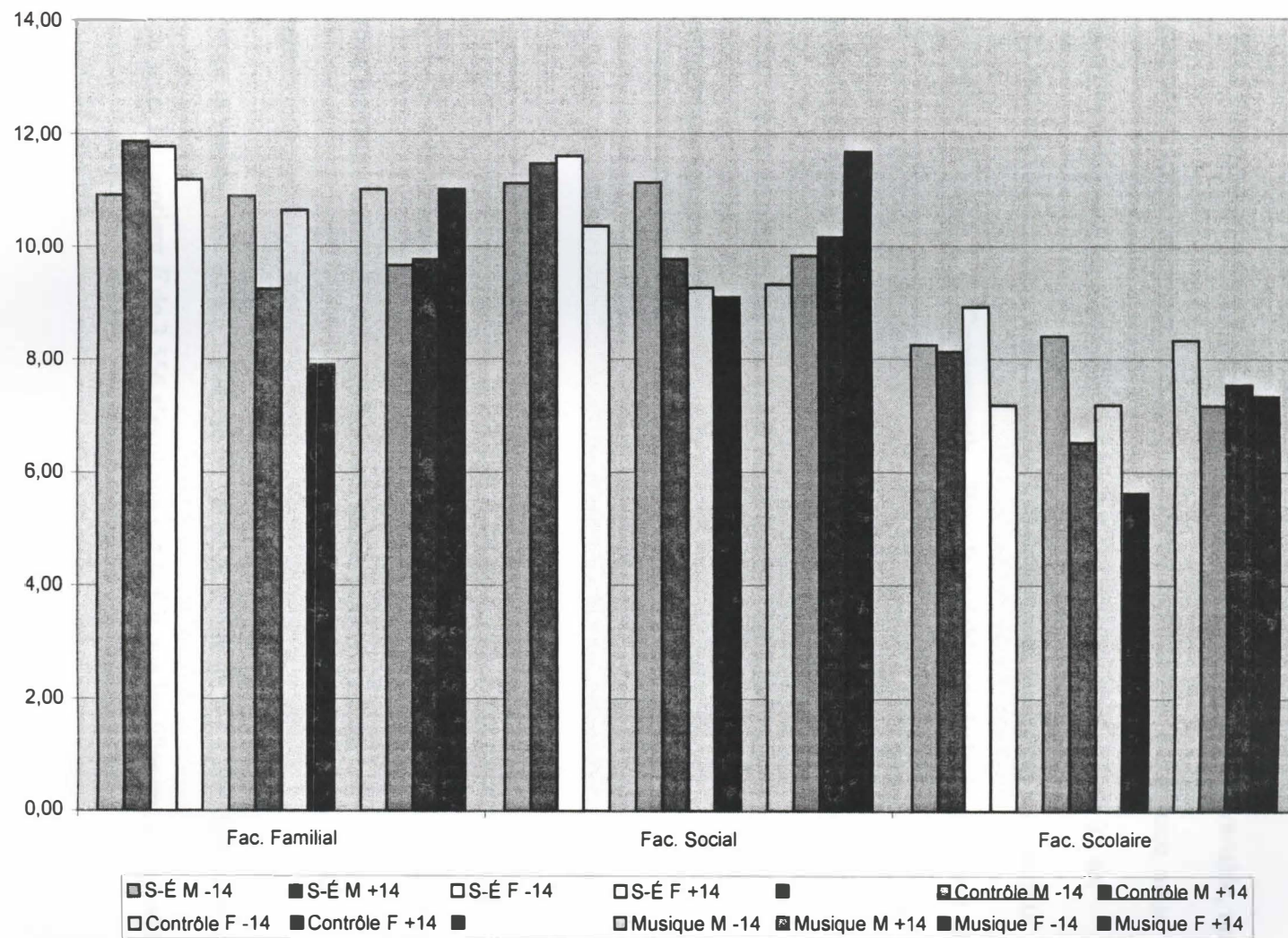


Figure 4
Diagramme des résultats significatifs des échelles factorielles pour l'inventaire
D'estime de soi de Coopersmith



DESCRIPTION DES FIGURES 3 ET 4

Pour l'interprétation des figures précédentes, nous identifierons une variable, nous mentionnerons sa valeur significative et en quoi elle est significative. Par la suite, nous mentionnerons quels sont les effets observables sur nos groupes testés. Pour les six premières variables interprétées, il est important de mentionner quels sont les résultats moyens fournis par le S.E.I. de Coopersmith. Pour la variable générale, la moyenne est de 18,64, sociale de 5,67, familiale 4,92, scolaire 4,12, totale 33,35 et mensonge 2,38. Nous avons aussi jugé bon de présenter les résultats de l'analyse des scores factoriels, car ceux-ci regroupent un plus grand nombre d'items que les résultats bruts pour chacune des variables mentionnées plus tôt.

Général :

Au niveau des concentrations, le résultat F est de 3,745. En considérant ce résultat sur la figure 3, nous observons que les groupes Sports-études soccer ont des résultats plus élevés (une meilleure estime de soi) que les deux autres concentrations.

Mensonge :

Pour la variable mensonge, l'analyse de variance révèle qu'il y a une différence au niveau du sexe. Le quotient F de 3,556 s'explique par le fait que les filles ont des scores plus bas que les garçons.

Social :

Dans le cas de la variable sociale, il y a une différence entre les concentrations. Le résultat F à l'analyse de variance est de 3,851 ; dans la figure 3, nous voyons que le groupe de contrôle a des résultats plus faibles que les deux autres concentrations.

Scolaire :

Pour la variable scolaire, deux catégories sont ressorties, soit la Concentration et l'Âge. Dans le cas de la Concentration ($F = 4,351$), nous pouvons observer dans la figure 3 que le groupe Sports-études soccer a des résultats plus élevés alors que Musique-études se situe au milieu et que le groupe de contrôle a les résultats les plus bas. Pour les différences au niveau de l'Âge ($F = 7,416$), dans la figure 3, nous constatons que dans chaque concentration, pour les garçons comme pour les filles il y a une baisse de résultats en passant d'un âge au suivant.

Familial :

Deux catégories sont ressorties pour la variable familiale, soit l'Âge avec un résultat F de 3,116 et l'interaction entre l'Âge et la Concentration avec un résultat F de 5,671. Nous pouvons observer, à l'aide de la figure 3, que quatre des six groupes ont des résultats plus faibles en avançant en âge. Par le même fait, nous pouvons observer une tendance générale à la hausse en vieillissant, pour le groupe Sports-études soccer, alors qu'elle est à la baisse pour les deux autres groupes.

Total :

Pour ce qui est du résultat total au S.E.I. de Coopersmith, deux résultats ressortent davantage. Au niveau de la Concentration, le quotient F de l'analyse de

variance est de 6,096 et pour l'âge, il est de 4,643. Dans le cas de la Concentration, nous observons à la figure 3 que le groupe Sports-études soccer a obtenu des résultats supérieurs aux deux autres groupes. Le groupe Musique-études a eu des résultats intermédiaires alors que les élèves du groupe de contrôle ont obtenu des résultats inférieurs aux deux autres concentrations. Ensuite, nous pouvons constater que, pour quatre des six groupes, l'estime de soi baisse à mesure que le sujet vieillit.

Facteur familial :

Au niveau des concentrations, le résultat F est de 4,898. En se référant à la figure 4, nous voyons que le groupe Sports-études soccer a les résultats les plus élevés, alors que le groupe Musique-études se situe au milieu et le groupe de contrôle obtient les résultats les plus faibles.

Facteur social :

Deux catégories sont ressorties pour le facteur social, soit la Concentration avec un F de 3,322 et l'interaction entre l'Âge et le Sexe avec un F de 3,165. Pour la Concentration, la figure 4 montre que le groupe Sports-études soccer a des résultats plus élevés que les deux autres concentrations, qui obtiennent des résultats similaires. Ensuite, toujours en se référant à la figure 4, nous pouvons remarquer que les résultats du groupe de contrôle diminuent avec l'âge alors que c'est le mouvement inverse pour le groupe Musique-études. Le groupe Soccer-études est quant à lui partagé, les résultats des garçons augmentent avec l'âge alors que ceux des filles diminuent.

Facteur scolaire :

Pour le facteur scolaire, deux catégories sont ressorties, soit la Concentration ($F = 3,334$) et l'Âge ($F = 8,873$). Pour les différences au niveau de la Concentration, nous pouvons voir dans la figure 4 que le groupe Sports-études soccer a obtenu des résultats supérieurs aux deux autres groupes ; Musiques-étude montre des résultats intermédiaires alors que le groupe de contrôle se voit attribuer les résultats les plus bas. Pour ce qui est de l'influence de l'âge, dans chacune des concentrations, tous les groupes ont eu des résultats à la baisse en passant d'un âge au suivant.

Troisième partie : résultats de l'enquête psychosociale

L'enquête psychosociale était destinée à nous fournir des informations générales sur les différents sujets. Dans un premier temps, sur leur âge, leur sexe, leur lieu de résidence et la région qu'ils habitent. Dans un second temps, nous désirions avoir des renseignements sur leurs passe-temps et le nombre d'heures qu'ils leur consacraient. Puis pour terminer, nous voulions recueillir des renseignements sur le travail exercé par les parents de nos sujets. La première partie du questionnaire nous a permis d'identifier avec précision les sujets pour l'analyse de leurs réponses aux différents questionnaires. Pour la seconde partie nous ne présenterons pas de résultats, car suite à la passation des questionnaires, les sujets ont posé beaucoup de questions pour savoir comment répondre et que lors de la lecture des réponses nous avons constaté que les sujets, pour une majorité, n'avaient pas répondu adéquatement. Pour la dernière partie, nous pouvons voir la répartition des emplois des parents des sujets pour chacun des groupes scrutés dans le tableau 7.

Tableau 7

Répartition des emplois pratiqués par les parents des sujets

| | Professionnel | Employé de bureau | Travailleur autonome | Ouvrier | Sans emploi | Total |
|-----------------------|----------------------|--------------------------|-----------------------------|----------------|--------------------|--------------|
| Sports-études | 71 | 55 | 14 | 6 | 1 | 147 |
| Musique-études | 10 | 6 | 5 | 2 | 1 | 24 |
| Contrôle | 27 | 14 | 23 | 6 | 2 | 72 |
| Total | 108 | 75 | 42 | 14 | 4 | 243 |

Afin de déterminer si un des groupes avait des résultats qui se différencient des autres de façon significative, nous avons fait le test du Khi-deux. Avec un seuil de signification de 0.05 et un degré de liberté de 8, la valeur critique était de 15.51. Lors du test, nous avons eu un résultat de 25.06, ce qui est nettement au-dessus de la valeur critique. Les parents des élèves en concentration sports-études occupent de façon plus importante des emplois à titre de professionnels ou d'employés de bureau alors que dans les deux autres concentrations, la proportion de travailleurs autonomes est plus grande.

CHAPITRE IV

INTERPRÉTATION GÉNÉRALE ET CONCLUSIONS

Suite à l'analyse des résultats, nous avons pu constater qu'il y a des différences significatives entre les trois concentrations ou groupes étudiés. Dans le présent chapitre, nous récapitulons dans un premier temps les résultats des trois groupes ; il est important de préciser que nous interprétons les résultats en fonction de leur signification par rapport aux autres groupes étudiés et non en fonction des seuils d'asocialité. Ensuite nous répondrons aux questions de notre recherche présentées au chapitre 1. Dans un troisième temps, nous établissons un lien avec la recherche de Charest (1999).

Programme sports-études soccer

Les joueurs de soccer faisant partie d'un programme sports-études présentent moins de doute sur eux-mêmes, moins d'insatisfaction et de peur que ceux des deux autres groupes. Nous remarquons aussi qu'ils ont rarement le sentiment d'inciter au trouble ou de se trouver dans des situations inappropriées. Alors que les élèves des deux autres concentration abordent de façon plus négative leurs relations avec les autres (l'insécurité interpersonnelle), les élèves du programme de soccer ne ressentent pas cette appréhension face à autrui, ce qui leur permet de ne pas ressentir de vulnérabilité ou de détresse dans leurs relations comme c'est la tendance pour le groupe de contrôle. Placés dans une situation où les jeunes font face à une autorité, les joueurs de soccer démontrent

un bon contrôle de leur impulsivité et font preuve de maîtrise d'eux-mêmes. Les joueurs de sports-études soccer ont une bonne capacité d'évaluer leur propre compétence sans se comparer aux autres et, du fait même, ils ne se sentent pas menacés par les autres, ce qui pourrait leur créer des motifs d'inquiétude et d'appréhension.

Les résultats des élèves du programme soccer-études ont révélé qu'ils ont une forte estime d'eux-mêmes. Il est important de souligner que, pour l'estime de soi scolaire, ils ont obtenu de très bons résultats et que, pour l'estime de soi familiale, elle est à la hausse d'un âge à l'autre alors qu'elle est à la baisse dans les deux autres groupes.

Concentration musique-études

Tout comme les joueurs de soccer, les élèves en concentration musique ne se perçoivent pas comme étant des personnes qui incitent au trouble. Par contre, ils ont tendance à penser que les autres sont sources de problème et ils appréhendent négativement les autres membres de la collectivité. Cependant, même si les élèves en musique ont tendance à avoir une perception des autres relativement négative, cela n'empêche pas ceux-ci de ne pas ressentir de détresse face à autrui, ni de vulnérabilité dans leurs relations avec les autres. En « vieillissant », les élèves en concentration musique ont une bonne aptitude à se contrôler lorsqu'ils font face à l'autorité. Les filles de ce groupe, en vieillissant, ont de la difficulté à s'affirmer et à se sentir confiantes face aux autres.

Les élèves de concentration musique ont une bonne image d'eux-mêmes. Même si leurs résultats sont quelque peu inférieurs à ceux du groupe de soccer il n'en demeure pas moins qu'ils se situent nettement au-dessus du groupe de contrôle. L'aspect qui se

démarque le plus dans leur estime d'eux-mêmes est l'aspect social, un aspect que l'on peut relier avec l'art de la scène et leur habitude à faire des prestations devant public, cet aspect ayant aussi tendance à augmenter avec l'âge.

Groupe régulier (de contrôle)

Les élèves du groupe de contrôle ont des doutes sur eux-mêmes, sont souvent insatisfaits. Ils se perçoivent souvent comme étant « dans le trouble » ou dans des situations non appropriées, pour lesquelles ce sont les autres qui sont la source du problème. Ils entretiennent des rapports conflictuels avec l'autorité et ce, particulièrement dans la tranche d'âge plus avancée. Les élèves du groupe de contrôle ont le sentiment de ne pas être à la hauteur, ils se jugent inefficaces et se comparent aux autres. Ils n'ont pas le sentiment d'avoir des choses à accomplir, ont de la difficulté à s'affirmer et à être confiants face à autrui.

L'estime de soi des élèves du groupe de contrôle s'est avérée plus faible que celle des deux autres groupes. Les aspects les plus marquants de l'estime de soi du groupe de contrôle sont aux niveaux familial et scolaire, qui sont nettement plus bas, et notamment au niveau familial pour l'âge plus avancé.

Réponses aux questions de recherche

Est-ce que les élèves faisant partie d'un programme sports-études soccer, d'une concentration musique-études ou d'un programme régulier présentent un niveau d'asocialité élevé ?

Après avoir fait une analyse rigoureuse des différentes moyennes permettant d'identifier le niveau d'asocialité des différents groupes, nous pouvons affirmer que, malgré les écarts entre les trois groupes, aucun d'entre eux ne présente un niveau d'asocialité élevé.

Est-ce qu'il y a une différence entre les joueurs de soccer membres d'un programme sports-études, les élèves d'un programme musique-études ou d'un programme régulier pour le niveau d'asocialité et le niveau d'estime de soi?

Comme nous l'avons vu avec la réponse à la question précédente, il y a des différences entre les groupes. Le groupe de contrôle a obtenu des résultats significativement plus élevés que les deux autres groupes, le groupe de soccer ayant eu les résultats les plus bas (les moins asociaux) et la concentration musique, des résultats intermédiaires. De plus, nous pouvons constater que le niveau d'asocialité augmente de façon significative avec l'âge.

Pour ce qui est de l'estime de soi, les résultats sont clairs, le groupe de sports-études soccer a une estime de soi plus élevée que les deux autres groupes, la

concentration musique se situant entre les deux autres groupes et le groupe de contrôle ayant l'estime de soi plus faible. Malgré cet écart entre les groupes, il faut noter que les trois groupes ont une estime de soi au-dessus du seuil critique qui est de 18 (Coopersmith, 1984).

Est-ce qu'il y a une différence entre les garçons et les filles dans le niveau d'asocialité et le niveau d'estime de soi ?

Dans la littérature, il est dit que les garçons sont plus délinquants que les filles (Fréchette et Leblanc 1987), mais cette conclusion ne nous est pas apparue aussi évidente dans nos résultats. Au niveau général, les filles n'ont pas de comportements plus ou moins asociaux que les garçons. Pour y voir une différence significative, il faut examiner les sous-échelles. En regardant plus profondément, on peut constater que les filles font preuve de plus d'assurance et de contrôle sur elles-mêmes. Elles ont un meilleur sens du devoir et une meilleure conscience sociale que les garçons du même âge. Elles entretiennent un bon rapport avec l'autorité. Les filles ont une meilleure perception de la réalité qui les entoure et n'entretiennent pas l'illusion que tout est simple autour d'elles. Les filles ont démontré une bonne perception de leurs capacités personnelles, mais se sentent souvent incapables d'être à la hauteur. Elles se sentent plus anxieuses face à autrui et ont plus de difficulté à s'affirmer.

Les différences quant à l'estime de soi sont très minces. Les filles ont peu de différences avec les garçons si ce n'est que, d'une tranche d'âge à la suivante, leur estime de soi sociale augmente.

DISCUSSION ET CONCLUSIONS

Comme nous l'avons vu dans notre relevé de documentation, Werry (1974) a défini l'éducation comme étant un soutien apporté par un ou plusieurs éducateurs au bon développement des jeunes. En réponse à notre objectif de recherche, nous pouvons constater que les programmes de concentration (soccer ou musique) approuvés par le ministère de l'éducation du Québec remplissent leurs mandats quant au développement social des adolescents, le niveau d'asocialité de ces deux groupes étant plus faible que dans les groupes réguliers. Pour le développement de l'estime de soi, nos conclusions abondent dans la même direction. C'est-à-dire que les élèves en musique et en soccer ont une meilleure estime d'eux-mêmes que ceux des groupes réguliers. Dans le tableau 1 du chapitre 1, nous avons vu que l'agression juvénile est le résultat d'une combinaison de plusieurs facteurs de risques. Les concentrations scolaires telles que le sports-études soccer et le programme musique-études permettent à l'adolescent d'avoir une perception positive de plusieurs de ces facteurs. Le lien avec la famille étant renforcé suite à l'implication des parents dans un projets qui tient à cœur a l'adolescent, l'école met en place un climat qui permet à ses élèves d'atteindre l'excellence en plus de fournir un soutien logistique et matériel approprié à l'activité pratiquée. L'élève côtoie des pairs qui ont les mêmes intérêts et qui valorisent ensemble l'atteinte du succès. L'adolescent s'associe dans sa production de valeurs à des spécialistes de son domaine, et il est encadré par des spécialistes qui ont pour but d'aider l'élève à atteindre ses objectifs individuels.

Plusieurs facteurs peuvent avoir des effets sur le développement social. Hébert (1991) mentionne qu'une faible estime de soi jumelée à un répertoire d'habiletés cognitives peu développé peut entraîner des problèmes dans les comportements interpersonnels. Donc, le fait que les élèves en soccer et en musique excellent dans leurs domaines respectifs leur permet d'avoir une image d'eux-mêmes qui est valorisante, ce qui a une influence favorable sur leur agir social. Un « moi » fort peut encourager au respect d'autrui (Legendre 1993). En regardant les résultats obtenus par les groupes sports-études soccer, nous pouvons faire un lien direct avec les six facteurs de la délinquance énumérés dans le chapitre 1. L'encadrement rigide et structuré que procure le programme sports-études permet d'occuper les temps libres de façon efficace. Les différents programmes sports-études soccer occupent environ douze à dix huit heures par semaine : autant de temps passé avec des personnes ayant des affinités permet de se créer un bon groupe d'amis. Comme nous l'avons mentionné au chapitre 1, la pratique d'une activité encadrée en milieu scolaire entraîne une amélioration des résultats scolaires (Wallace, 1984). De meilleurs résultats permettent non seulement d'avoir une meilleure estime de soi, mais aussi de créer un sentiment d'appartenance, un lien avec l'établissement scolaire, lieu où se pratique l'activité aimée et valorisante.

Contrairement aux conclusions de Charest (1999), qui mentionnait que les garçons sportifs de certaines catégories de sports sans contact, (dans lequel il avait placé le soccer et le basket-ball par erreur car le soccer et le basket-ball sont des sports avec contact), sont plus délinquants, nous avons remarqué que l'encadrement dans un programme sports-études soccer a des effets positifs sur les adolescents. Comme le mentionne Bouet

(1968), la personne agressive fait preuve de désadaptation, alors que le joueur combatif exprime un équilibre remarquable.

Pistes de recherches futures

Au cours du présent chapitre, nous avons conclu que la participation à une concentration (Soccer-étude et Musique-études) a des effets bénéfiques sur certains aspects de la personnalité et de l'estime de soi. Ces conclusions ouvrent la porte à plusieurs possibilités de recherche. Il serait intéressant de savoir si l'estime de soi et la personnalité se développent en fonction de la concentration choisie ou si elles sont déjà établies dès leur entrée dans ces mêmes concentrations, grâce au processus de sélection dont ces élèves font ordinairement l'objet. Il serait également intéressant de savoir si les élèves pratiquant la musique à un haut niveau et les joueurs de soccer élite ne faisant pas partie de leurs concentrations respectives obtiennent des résultats semblables à ceux que nous avons obtenus. Les sujets faisant partie du groupe contrôle ont eu des résultats plus faibles que les autres groupes notamment pour l'estime de soi familiale et scolaire. Un questionnement sur cet écart apporterait beaucoup de précision.

RÉFÉRENCES

- Bouet, M. (1968). *Les motivations des sportifs*. Paris : Éditions Universitaires.
- Biron, L. et Leblanc, M. (1981). *Vers une théorie intégrative de la régulation de la conduite délinquante des garçon.*, Université de Montréal
- Bynum, J. E. et Thompson, W. E. (1992). *Juvenile delinquency: classic and contemporary readings*. Boston : Allyn and Bacon.
- Carraz, R. (1983). *Recherche en éducation et en socialisation de l'enfant : Rapport remis à Laurent Fabius, ministre de l'industrie et de la recherche*. Paris : La documentation française.
- Champagne-Guilbert, M. (1980). *La famille, et l'homme a délivrer du pouvoir*, Montréal : Lemeac.
- Charest, P. (1999). *Aspect de la personnalité et de l'asocialité chez différents types de sportifs âgés de 14 à 17 ans*. Université du Québec à Trois-Rivières, mémoire de maîtrise en sciences de l'activité physique.
- Charland, R. (1993). *Inventaire de personnalité Jesness*. Québec : Pavillon Laforest.
- Coopersmith, S. (1984). *Manuel d'inventaire d'estime de soi*. Paris : Les éditions du centre de psychologie appliquée.
- Désorcy, M.-C. (1988). *Psychologie du développement* (traduction : Life-span human development. De Goldhaber). Québec : édition Études vivantes.
- Dessureault, P. (2000). *Conditions favorables à l'implantation d'un programme de prévention de la violence à l'école* . Université de Sherbrooke, mémoire de maîtrise inédit.

- Dumont, M. (1989). *Le refus d'agir prosocialement et la popularité de l'enfant dans son groupe de pairs*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières
- Fréchette, M. et Leblanc, M. (1987). *Délinquances et délinquants*. Québec : Gaetan. Morin.
- Gouvernement du Québec (1981). *Programme d'études au secondaire Éducation physique*. Québec : Bibliothèque nationale.
- Gouvernement du Québec (2003). *Programme de formation de l'école québécoise Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec
- Hébert, J. (1991). *La violence à l'école : guide de prévention et techniques d'intervention*. Québec : Éditions Logiques
- Jesness, C. F. (1966). *The Jesness Inventory Manual*. Palo Alto: Consulting psychologists press.
- Jesness, C. F. (1966). *Validity of Jesness inventory classification with nondelinquents*. Educational and psychological measurement, 46, 947-961.
- Jones, M.B. et Offord, D.R. (1989). Reduction of Anti-social Behavior in Poor Children by Nonschool Skill Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 1989. p. 737-750.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. France, Québec : Guérin Eska.
- Malewska-Peyre, H. et Tap, P. (1991). *La socialisation : de l'enfance à l'adolescence*. Paris : Presses universitaires de France.
- Malmquist, C. P. (1985). *Handbook of adolescence : Psychopathology, antisocial development, psychothérapie*. New York.

- Nowlis, H. (1980). *La drogue démystifiée*. Paris : Presses de l'Unesco.
- Pelsser, R. (1989). *Manuel de psychologie de l'enfant et de l'adolescent*. Québec : Gaetan. Morin.
- Quay, M.C. (1986). *Psychopathological disorder of childhood*. New York.
- Reymond-Rivier, B. (1986). *Le développement social de l'enfant et de l'adolescent*. Belgique : P. Mardaga.
- Robert, P., Rey-Deboue, J., R., A. (2005). *Le Nouveau Petit Robert*, Paris.
- Roy, J. et Boivin, G. (1988). *Prévenir et contrer la violence à l'école : document d'information*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Shinke, S.P., Orlandi, M.A. et Cole, K.C. (1992). Boys and Girls Clubs in public housing developments : Prevention services for youth at risk. *Journal of community Psychology* : OSAP special issue.
- Tremblay, R.-E. et Charlebois, P. (1988). *La prévention du développement de comportements anti-sociaux chez de jeunes garçons agressifs : effets observés à la fin de l'intervention*. Québec : Université de Montréal.
- Wallace, J.I. (1984). *Effects of relaxation and physical conditioning programs upon impulsivity in third and fourth grade males*. Thèse de doctorat Inédite, University of Southern California, U.S.A.
- Werry, J. S., (1974). *Psychopathological disorders of childhood*, New York: Wiley.

ANNEXE 1

DESCRIPTION DES SOUS-DIMENSIONS SIGNIFICATIVES DU JESNESS

Description des sous-dimensions significatives du Jesness

Les définitions des sous-dimensions que nous avons choisi de présenter sont uniquement celles dont les résultats se sont avérés significatifs. Les définitions sont tirées du document de Charland, R. (1993) sur l'inventaire de personnalité de Jesness.

L'opposition

Ce qui est en jeu ici c'est un effort d'affirmation du jeune par l'opposition, en contrant les pressions sociales. Ça implique aussi une sorte de façade d'affirmation, d'assurance, d'indépendance, de contrôle sur soi et sur autrui.

Le doute sur soi

Ici, nous sommes en présence d'un doute sur soi diffus sous forme de tensions latentes, d'insatisfaction, de peur.

L'amoralisme

On parle ici de l'absence chez le sujet d'un sentiment d'obligation. Le sens du devoir apparaît inexistant et fait place à une sorte d'indifférence.

L'antagonisme

Ce qui est en cause avec cette sous-dimension, c'est la présence d'un antagonisme virulent. Le sujet est souvent pris dans une bataille, est contre la police et cherche à provoquer. Il dévalorise les symboles sociaux et valorise plutôt l'antagonisme.

L'impression d'anormalité

Le sujet se perçoit comme n'étant pas dans une situation appropriée, dans le trouble constamment et d'inciter le trouble.

L'insécurité interpersonnelle

Avec cette sous-dimension, ce sont les autres qui sont sources de problèmes, facteurs d'incertitude et d'insatisfaction. Ils ne sont pas entièrement fiables. Le sujet appréhende donc du négatif de la part des autres.

La facilité magique

Cette sous-dimension met en lumière la candeur du sujet, son simplisme et sa tendance à recourir aux solutions de facilité. Le sujet a besoin de se convaincre magiquement que tout est sous contrôle. Sa perception du réel est trafiquée au sens où tout va trop bien pour être conforme à la réalité.

L'efficacité inventée

Cette première sous-dimension met en lumière un effort de la part du sujet pour maintenir une conviction d'efficacité qui s'accompagne d'un sentiment d'impunité. Il cherche à se convaincre d'une puissance dont il ne dispose pas dans les faits.

Le sentiment de vulnérabilité

Le contraste est véritablement saisissant dans ce contexte entre cette affirmation de puissance et la présence chez le sujet d'éléments de détresse, de vulnérabilité (face à autrui). On peut même parler d'une certaine dépersonnalisation à l'intérieur de laquelle le sujet perd ses bases avec mêmes des incidences physiques parfois.

La distorsion perceptive ou cognitive

Ce qui est en cause ici c'est d'abord le recours par le sujet à des schèmes simplistes, primitifs pour distordre les faits, la réalité qui suggère une fuite du réel. Le sujet a besoin de se retrouver seul et arbore des attitudes de suspicion face à autrui.

L'irascibilité et besoin de contrer

Il s'agit ici d'une sous-dimension en deux volets. Le premier volet révèle le besoin de contrer chez le sujet. Nous sommes donc en présence d'une dynamique d'opposition, de contestation, contre les autres avec à l'extrême l'impulsivité irascible. Ce second volet rend compte de la difficulté de contrôle du sujet dans un contexte colérique, provocateur et belliqueux (personne ne me dit quoi faire).

L'impuissance

Le sujet se sent dégonflé face à lui-même, inefficace, incapable d'être à la hauteur et de ne rien pouvoir y faire. Il en juge lui-même et se compare aux autres.

La tension relationnelle

Ici on retrouve davantage des indices de peur, d'anxiété ressentie, une difficulté du sujet à s'affirmer, à se sentir sécurisée. Autrui devient source d'inquiétude, d'appréhension.

L'irréalisme

En voulant embellir, le sujet se recrée donc une réalité différente qu'il a l'illusion de maîtriser. Il cherche donc à maintenir une façade au prix d'une certaine régression.

ANNEXE 2

INVENTAIRE DE PERSONNALITÉ JESNESS,

INVENTAIRE D'ESTIME DE SOI DE COOPERSMITH ET ENQUÊTE

PSYCHOSOCIALE

Inventaire de personnalité de Jesness

1. Quand on est mal pris (e), c'est mieux de ne pas en parler
à personne..... V F
2. Ça me rend nerveux (se) de rester longtemps assis(e) sans bouger V F
3. Je me suis souvent pris (e) dans une bataille..... V F
4. Je m'inquiète trop de savoir si je suis correct (e) dans ce que je fais..... V F
5. J'aime ça toujours me tenir avec la même bande d'amis V F
6. Je suis plus débrouillard (e) que la plupart de ceux (celles)
que je connais V F
7. Ça me fâche que des bandits puissent s'en tirer sans être condamnés V F
8. Les critiques ou les reproches me blessent facilement V F
9. La plupart des policiers sont prêt à t'aider V F
10. Parfois, je me sens comme si le voulais frapper sur quelqu'un..... V F
11. Quand quelqu'un m'ordonne de faire quelque chose, je suis porté,
la plupart du temps, à faire exactement le contraire..... V F
12. La plupart des gens sont prêts à tricher un peu pour faire de l'argent V F
13. On ne sait jamais à quel moment on va se fâcher ou avoir du trouble V F
14. Si les policiers t'aiment pas la face, ils vont essayer de t'attraper
pour n'importe quoi V F
15. On est bien mieux de ne faire confiance à personne..... V F
16. Parfois, je voudrais bien pouvoir partir et tout oublier V F

17. J'ai parfois l'impression de ne pas avoir réellement de
chez moi (de foyer) V F
18. Les gens semblent toujours favoriser certaines personnes plus
que d'autres V F
19. Je ne conte jamais de mensonge..... V F
20. La plupart des policiers sont pas mal stupides..... V F
21. Je m'inquiète de ce que les autres pensent de moi..... V F
22. Quelqu'un comme moi commence par se battre et pose des
questions ensuite V F
23. J'ai des idées très étranges et très bizarres dans ma tête V F
24. C'est difficile de s'amuser quand on n'est pas avec ses amis V F
25. Je deviens mal à l'aise quand je demande un service à quelqu'un..... V F
26. Si je le pouvais, je laisserais l'école (ou mon emploi) tout de suite V F
27. Parfois, c'est agréable « d'en passer une vite à quelqu'un » V F
28. J'ai remarqué que le cœur me bat très vite quand quelqu'un n'arrête
pas de me poser des questions..... V F
29. Quand je suis vraiment en colère, je pourrais faire à peu près
n'importe quoi V F
30. Les femmes ont l'air plus aimables et plus heureuses que les hommes V F
31. C'est facile pour moi de parler à des étrangers..... V F
32. Les policiers mettent leur nez dans bien des choses qui ne sont pas
de leurs affaires V F

33. Bien des pères ne se préoccupent même pas de savoir s'ils font de la
peine à leur enfant V F
34. Sans que je le montre, j'ai peur de beaucoup de choses..... V F
35. C'est rare qu'on me donne une chance raisonnable V F
36. Les autres semblent faire les choses plus facilement que moi..... V F
37. Souvent je suis porté à m'enrager pour des niaiseries..... V F
38. Il n'y a que les bébés qui pleurent quand ils se font mal..... V F
39. La plupart des gens sont vraiment très gentils V F
40. Gagner dans une bataille, c'est un des plus grands plaisirs qui existe V F
41. Il y a beaucoup de choses étrange qui m'arrive V F
42. J'ai tous les amis dont j'ai besoin..... V F
43. J'ai beaucoup de plaisir à faire enrager certaines personnes..... V F
44. De nos jours, de petites niaiseries sont considérées comme
de gros crimes..... V F
45. Ce serait amusant de travailler dans un carnaval ou dans
un parc d'amusement V F
46. Mon père est trop occupé pour s'inquiéter à mon sujet ou pour
passer du temps avec moi..... V F
47. Parfois, J'ai des étourdissements (le tête me tourne) sans
savoir pourquoi..... V F
48. Parfois, les gens traitent les adolescents et adolescentes comme
s'ils étaient des bébés V F

49. Je me sens mal quand on m'engueule ou qu'on me critique..... V F
50. Quand ça va mal, il n'y a pas grand chose à y faire V F
51. Quand quelqu'un de ma famille est dans le trouble, il est préférable
de régler ça entre nous plutôt que d'avertir la police..... V F
52. Il me semble que je ne suis pas capable de me concentrer..... V F
53. Souvent, ça tourne mal quand je fais de mon mieux pour bien faire..... V F
54. La plupart des personnes en autorité joue au boss et veulent
tout commander..... V F
55. Je m'en fiche quand les autres m'aiment ou ne m'aiment pas V F
56. On dirait que quelque soit l'endroit ou je suis, j'aimerais mieux
être ailleurs V F
57. Je me fâche de temps en temps..... V F
58. Je pense qu'à quatorze ans on est assez vieux pour fumer..... V F
59. La plupart des parents sont trop sévères V F
60. Si quelqu'un me fait un sale coup, j'essaie de lui remettre ça..... V F
61. On ne peut presque jamais croire ce que les parents disent..... V F
62. Il y a en moi un côté vraiment méchant..... V F
63. Je ne pense pas que je réussirai dans la vie ou que je vaudrai
jamais grand-chose..... V F
64. Habituellement, les policiers te traitent de façon « écoeurante » V F
65. La plupart du temps, je ne trouve rien à faire..... V F
66. Je trouve ça difficile de montrer aux gens mes sentiments pour eux..... V F

67. Je me sens souvent seul(e) et triste V F
68. Ça ne me fait rien quand on m'agace et qu'on se moque de moi..... V F
69. Il ne se passe jamais grand-chose..... V F
70. Très souvent, je fais des choses que mes parents me disent de ne
pas faire V F
71. C'est amusant de faire courir la police V F
72. Beaucoup de gens disent du mal de moi dans mon dos..... V F
73. J'aimerais ça être moins gêné (e) et moins timide..... V F
74. On dirait que les gens s'attendent toujours à ce que je me trouve
dans le trouble..... V F
75. J'aime tous ceux que je connais..... V F
76. Les autres sont plus heureux que moi V F
77. Si seulement j'avais plus d'argent, tout irait bien à la maison V F
78. Je n'ai pas vraiment beaucoup de problèmes qui m'inquiètent V F
79. Se faire traiter de « peureux » ou de « faible », c'est à peu près la
pire insulte que je connaisse..... V F
80. Quand je suis seul (e), j'entends des choses étranges V F
81. Si on est plusieurs à être dans le trouble, il est important que tous
racontent la même chose V F
82. J'ai souvent mal à la tête V F
83. Les professeurs ont toujours des préférés (des chouchous) qui peuvent
s'en tirer avec n'importe quoi..... V F

84. À chaque jour, il se présente un grand nombre de choses qui
m'intéressent..... V F
85. La plupart du temps, je préfère être seul (e) plutôt qu'avec d'autres V F
86. J'ai de la difficulté à supporter de me faire achaler ou de me faire
« baver » V F
87. On dirait que je ne m'inquiète pas assez de ce qui m'arrive V F
88. Je me fâche jamais contre personne V F
89. Je souhaite tout le temps qu'il arrive quelque chose d'excitant..... V F
90. Les policiers et les juges vont te dire une chose et en faire une autre..... V F
91. Il est difficile de discuter de mes problèmes avec mes parents ou
quelqu'un de ma famille..... V F
92. Tous ceux qui me connaissent m'aiment V F
93. On dirait que c'est plus facile pour moi de mal agir que de laisser
voir mon bon côté V F
94. Trop de gens aiment faire les forts et les « durs »..... V F
95. Je suis toujours gentil (e) avec tout le monde..... V F
96. Ça prend quelqu'un de pas mal intelligent pour réussir à me tromper V F
97. Discuter de ses problèmes avec quelqu'un, c'est habituellement une
perte de temps..... V F
98. On ne peut pas dire que c'est mal de voler un marchand malhonnête..... V F
99. Je ne reculerai jamais devant une bataille V F
100. J'ai beaucoup de mauvais plans dans ma tête que les autres ignorent..... V F

101. Je peux faire bien des folies si quelqu'un me met au défi V F
102. Parler devant un groupe, ça me fait peur V F
103. Les parents achalent et critiquent toujours les jeunes V F
104. Un jour, j'aimerais bien conduire une auto de course V F
105. J'ai tendance à m'asseoir et à rêver plus que je ne devrais V F
106. De temps en temps, j'ai mal au ventre V F
107. À la maison, on me blâme trop souvent pour des choses que je ne fais pas V F
108. Ma vie à la maison est toujours heureuses V F
109. Le soir quand je n'ai rien à faire, j'aime ça sortir pour trouver des
activités un peu excitantes V F
110. Beaucoup de femmes paraissent autoritaires et méchantes V F
111. Personne ne semble me comprendre ou comprendre ce que je ressens V F
112. La plupart des gens, quand ils sont dans le trouble, c'est à cause de la
malchance V F
113. Je suis toujours aimable V F
114. Parler avec mes parents est tout aussi facile que de parler avec des
gens de mon âge V F
115. Parfois, je n'aime pas l'école V F
116. Si tu veux réussir dans la vie, tu ne peux pas trop te préoccuper du
gars qui est à côté de toi V F
117. Parfois, j'ai envie d'exploser pour des problèmes sans importance V F
118. Ça ne me dérange pas de mentir quand je suis mal pris(e) V F

119. Quelqu'un qui ne veut pas se battre, c'est un bon à rien..... V F
120. Pour faire son chemin aujourd'hui, il faut vraiment être quelqu'un de
« dur » V F
121. La plupart du temps, je me sens inquiet (e)..... V F
122. Si tu ne te tiens pas avec les bons gars, tu peux t'attendre à être
vraiment dans le trouble V F
123. Je pense réellement que j'ai une personnalité plus intéressante que la
plupart des gens que je connais..... V F
124. J'ai des mauvais plans plein la tête..... V F
125. Quand tu es mal pris (e), il n'y a plus personne qui se préoccupe
vraiment de t'aider V F
126. Parfois, quand mes parents me disent de ne pas faire quelque chose,
je ne m'en occupe pas et je le fais quand même..... V F
127. Le mieux, c'est de ne pas penser à tes problèmes..... V F
128. Je me sens rarement excité (e) V F
129. Quand ça tourne mal, je pense habituellement que c'est de ma faute
plutôt que celle des autres V F
130. Les gens qui ont l'autorité sont habituellement contre moi..... V F
131. J'ai trop de difficulté à me décider V F
132. La plupart des gens qui veulent être parfaits ne font que présenter
une grosse façade..... V F
133. Quand la chance est contre toi, tu ne peux pas faire grand-chose V F

134. Je me fatigue facilement V F
135. Je pense que ma mère aurait dû être plus sévère pour bien des choses.... V F
136. J'aime lire et étudier V F
137. Je me sens seul (e) même quand il y a d'autres personnes autour de moi V F
138. Quand je le veux, je suis très habile pour déjouer les autres..... V F
139. Je déteste demander une faveur à quelqu'un V F
140. J'ai souvent de la difficulté à reprendre mon souffle V F
141. Peu importe ce que je fais, je suis porté à me demander à quel point
je le fais bien V F
142. Pour ma grandeur, je suis vraiment un « dur » V F
143. Les gens m'accordent rarement une vraie chance..... V F
144. Je préfère rêver, être dans la lune, plus que faire n'importe quoi d'autre V F
145. Parfois, la seule façon de vraiment régler une question,
c'est de ce battre. V F
146. Je suis nerveux (se) V F
147. Voler quelqu'un de riche, c'est pas si grave..... V F
148. Ma famille a l'air de penser que je pourrais finir par devenir
un bon à rien V F
149. Les choses ne m'apparaissent pas réelles V F
150. Je me sens mieux quand je sais exactement ce qui va arriver
le lendemain V F
151. Il y a trop de chicanes dans les familles V F

152. Parfois, j'ai l'impression que je cours après le trouble plutôt
que de m'en éloigner V F
153. Je pense qu'il y a quelque chose qui fonctionne mal dans ma tête..... V F
154. Je me fâche très vite V F
155. Quand j'ai du trouble, c'est habituellement de ma faute V F

Inventaire d'estime de soi de Coopersmith

| | Me Ressemble | Ne me Ressemble pas |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. En général, je ne me fais pas de souci | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Il m'est très difficile de prendre la parole en classe..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Il y a, en moi, des tas de choses que je changerais, si je le pouvais..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. J'arrive à prendre des décisions sans trop de difficulté | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. On s'amuse beaucoup en ma compagnie..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. À la maison, je suis facilement contrarié | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Je mets longtemps à m'habituer à quelque chose de nouveau... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Je suis très apprécié par les garçons et les filles de mon âge | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. En général, mes parents sont attentifs à ce que je ressens..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Je cède très facilement aux autres..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Mes parents attendent trop de moi..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. C'est très dur d'être moi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Tout est confus et embrouillé dans ma vie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. J'ai généralement de l'influence sur les autres..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. J'ai une mauvaise opinion de moi-même | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Il m'arrive souvent d'avoir envie de quitter la maison | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Je me sens souvent mal à l'aise en classe | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Je trouve que j'ai un physique moins agréable que la plupart des gens..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Quand j'ai quelque chose à dire, en général, je le dis..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Mes parents me comprennent | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. La plupart des gens sont mieux aimés que moi..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. J'ai souvent l'impression d'être harcelé par mes parents | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. En classe, je me laisse souvent décourager..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 51. J'ai souvent honte de moi..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 52. Les autres viennent souvent m'embêter | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 53. Je dis toujours la vérité..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 54. Mes professeurs me font sentir que mes résultats sont insuffisants..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 55. Je me moque de ce qui peut m'arriver | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 56. Je réussis rarement ce que j'entreprends..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 57. Je perds facilement mes moyens quand on me fait des reproches | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 58. Je sais toujours ce qu'il faut dire aux gens | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Enquête psychosociale

Âge : _____

Sexe : _____

Ville : _____

Région : _____

Activités pratiquées à un niveau élevé (sports d'élite, peinture, musique, etc.)

Activité : _____ Années d'expérience : _____ Heures/semaine : _____

Activité : _____ Années d'expérience : _____ Heures/semaine : _____

Activité : _____ Années d'expérience : _____ Heures/semaine : _____

Un de mes parents ou mon tuteur est :

(cocher)

☐ Professionnel (enseignant, médecin, avocat, comptable, etc.)☐ Employé de bureau☐ Travailleur autonome☐ Ouvrier (commis, manutentionnaire, journalier, saisonnier)☐ Sans emploi*Nous vous remercions pour votre collaboration.*

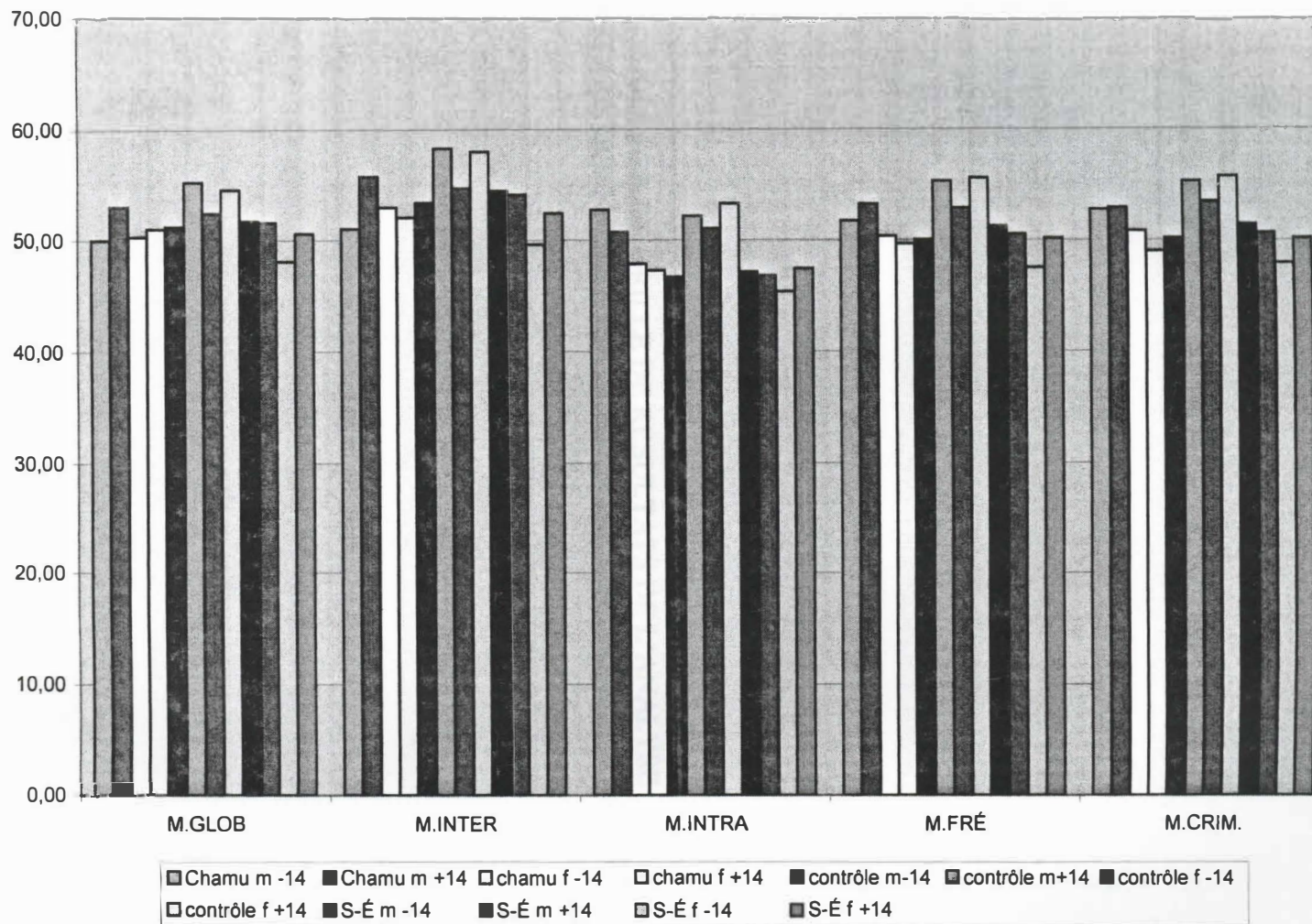
ANNEXE 3

ANALYSE DE VARIANCE POUR LES ÉCHELLES PRINCIPALES DU JESNESS

Tableau 8
Analyse de variance pour les variables présentant des différences significatives ($p < 0.05$)
pour le test d'inventaire de personnalité de Jesness (échelles principales)

| Variable | Concentration (A) | Sexe (B) | Âge (C) | A×B | A×C | B×C | A×B×C |
|------------------------|--------------------------|-----------------|----------------|------------|------------|------------|--------------|
| SM | 2,022 | 1,705 | <1 | <1 | <1 | <1 | <1 |
| VO | 1,228 | <1 | 2,835 | <1 | <1 | 1,459 | 1,46 |
| IMM | <1 | <1 | <1 | <1 | <1 | <1 | <1 |
| AU | 4,353 | 2,34 | <1 | <1 | <1 | 3,488 | 1,617 |
| AI | <1 | <1 | 2,27 | <1 | <1 | <1 | <1 |
| MA | 1,997 | 1,638 | <1 | <1 | 2,323 | <1 | <1 |
| WD | 3,279 | <1 | <1 | 2,192 | <1 | <1 | <1 |
| SA | 2,33 | <1 | 4,447 | 1,201 | 1,033 | <1 | <1 |
| Rep | <1 | <1 | 2,951 | 1,037 | <1 | <1 | <1 |
| Den | 2,229 | <1 | <1 | 2,257 | 1,183 | <1 | <1 |
| IND | 1,768 | <1 | 1,68 | <1 | <1 | 1,375 | 1,379 |
| SMx | 1,215 | 2,189 | <1 | <1 | <1 | <1 | <1 |
| SMr | 6,784 | 7,331 | <1 | 1,755 | 3,424 | 1,949 | 3,39 |
| Moy.Global | 3,589 | 1,086 | 4,873 | <1 | <1 | <1 | <1 |
| Moy.Inter | 2,376 | <1 | 2,859 | <1 | <1 | <1 | <1 |
| Moy.Intra | 2,732 | <1 | <1 | 1,792 | 1,036 | <1 | <1 |
| Moy.Tréchette | 2,838 | <1 | 2,091 | 1,05 | <1 | <1 | <1 |
| Moy.Criminogène | 2,543 | <1 | <1 | 1,196 | <1 | <1 | <1 |

Figure 5
Diagramme des résultats de l'inventaire de personnalité Jesness pour les échelles des
moyennes d'asocialité



ANNEXE 4

MODÈLE DE GRILLE DE RÉSULTATS DE L'ANALYSE D'UN QUESTIONNAIRE POUR L'INVENTAIRE DE PERSONNALITÉ DE JESNESS

Inventaire de personnalité Jesness

Nom du jeune : CHAMUM02

Date du test : 15-06-2002

Date de naissance :

Age : 14 **Sexe:** M

| | SM | VO | Imm | Au | AI | MA | Wd | SA | Rep | Den | Ind | SMx | SMr |
|------------------|----|----|-----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Raw score | 23 | 11 | 15 | 9 | 9 | 15 | 11 | 12 | 3 | 12 | 21 | 12 | 12 |
| Std score | 56 | 46 | 48 | 55 | 54 | 51 | 49 | 45 | 50 | 49 | 62 | 60 | 54 |

Moyenne globale : 50

Moyenne inter : 52

Moyenne intra : 49

Moyenne Fréchette: 50

Moyenne crimonogène : 51

INDICE D'INADAPTATION : 50,33

INDICE D'EXPLOSIVITÉ : 53,33

SM : 56

AU : 55

VO : 46

AL : 54

WD : 49

MA : 51

INDICE D'AUTO-CENTRISME : 51

INDICE DE DÉFENSIVITÉ : 48,25

IMM : 48

WD : 49

AU : 55

SA : 45

REP : 50

REP : 50

DEN : 49

INDEX D'ASSOCIALITÉ : 62

SM : 21

VO : 3

WD : 1

SMx : 24

AU : 5

SA : 5

AL : 6

REP : 0

MA : 4

Somme 1 : 45

Somme 2 : 24

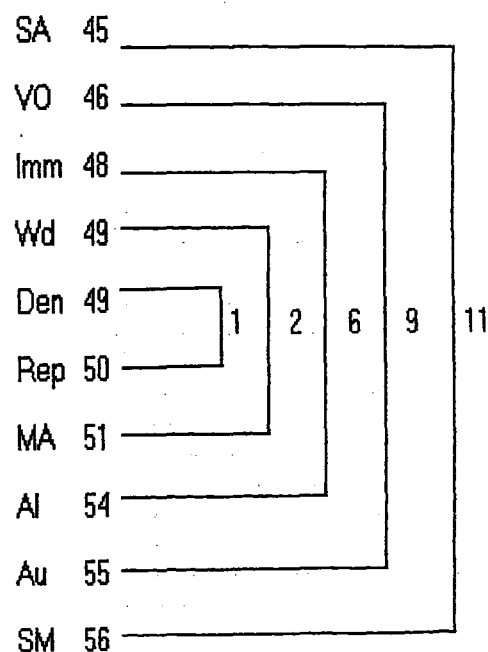
**Graphique des échelles principales de l'inventaire
de personnalité Jesness**

| Scores-T | | | | | | | | | | |
|----------|----|-----|----|----|----|----|----|-----|-----|---------|
| SM | VO | Imm | Au | AI | MA | Wd | SA | Rep | Den | As.ind. |
| 90 | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 | 90 |
| 88 | 88 | 88 | 88 | 88 | 88 | 88 | 88 | 88 | 88 | 88 |
| 86 | 86 | 86 | 86 | 86 | 86 | 86 | 86 | 86 | 86 | 86 |
| 84 | 84 | 84 | 84 | 84 | 84 | 84 | 84 | 84 | 84 | 84 |
| 82 | 82 | 82 | 82 | 82 | 82 | 82 | 82 | 82 | 82 | 82 |
| 80 | 80 | 80 | 80 | 80 | 80 | 80 | 80 | 80 | 80 | 80 |
| 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 | 78 |
| 76 | 76 | 76 | 76 | 76 | 76 | 76 | 76 | 76 | 76 | 76 |
| 74 | 74 | 74 | 74 | 74 | 74 | 74 | 74 | 74 | 74 | 74 |
| 72 | 72 | 72 | 72 | 72 | 72 | 72 | 72 | 72 | 72 | 72 |
| 70 | 70 | 70 | 70 | 70 | 70 | 70 | 70 | 70 | 70 | 70 |
| 68 | 68 | 68 | 68 | 68 | 68 | 68 | 68 | 68 | 68 | 68 |
| 66 | 66 | 66 | 66 | 66 | 66 | 66 | 66 | 66 | 66 | 66 |
| 64 | 64 | 64 | 64 | 64 | 64 | 64 | 64 | 64 | 64 | 64 |
| 62 | 62 | 62 | 62 | 62 | 62 | 62 | 62 | 62 | 62 | 62 |
| 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| 58 | 58 | 58 | 58 | 58 | 58 | 58 | 58 | 58 | 58 | 58 |
| 56 | 56 | 56 | 56 | 56 | 56 | 56 | 56 | 56 | 56 | 56 |
| 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 |
| 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 | 52 |
| 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 | 50 |
| 48 | 48 | 48 | 48 | 48 | 48 | 48 | 48 | 48 | 48 | 48 |
| 46 | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 |
| 44 | 44 | 44 | 44 | 44 | 44 | 44 | 44 | 44 | 44 | 44 |
| 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 |
| 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 |
| 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 |
| 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 |
| 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 |
| 32 | 32 | 32 | 32 | 32 | 32 | 32 | 32 | 32 | 32 | 32 |
| 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 | 28 |
| 26 | 26 | 26 | 26 | 26 | 26 | 26 | 26 | 26 | 26 | 26 |
| 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 |
| 22 | 22 | 22 | 22 | 22 | 22 | 22 | 22 | 22 | 22 | 22 |
| 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 |

Moyenne renforcée : 51

Moyenne Inter : 52

Moyenne Intra : 49



| | SM | VO | Imm | Au | AI | MA | Wd | SA | Rep | Den | Ind | SMx | SMr |
|-----------|----|----|-----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Raw score | 23 | 11 | 15 | 9 | 9 | 15 | 11 | 12 | 3 | 12 | 21 | 12 | 12 |
| Std score | 56 | 46 | 48 | 55 | 54 | 51 | 49 | 45 | 50 | 49 | 62 | 60 | 54 |

Sous dimensions Jesness

| | | Maximum | Résultat | Pourcent | Score T |
|------------|-------------------------------------|---------|----------|----------|---------|
| SMx | | | | | |
| | Opposition : | 21 | 9 | 43 | 62 |
| | Doutes sur soi : | 16 | 3 | 19 | 39 |
| | Amoralisme : | 12 | 4 | 33 | 53 |
| SMx | | | | | |
| | Antagonisme : | 13 | 7 | 54 | 75 |
| | Impression d'anormalité : | 14 | 3 | 21 | 41 |
| | Isolement hostile : | 10 | 3 | 30 | 50 |
| VO | | | | | |
| | Dureté (tough) : | 17 | 6 | 35 | 49 |
| | Désillusion : | 12 | 4 | 33 | 49 |
| | Fatalisme : | 13 | 1 | 8 | 31 |
| TMM | | | | | |
| | Conformisme artificiel : | 26 | 8 | 31 | 50 |
| | Insécurité interpersonnelle : | 19 | 6 | 32 | 52 |
| | Facilité magique : | 9 | 4 | 44 | 68 |
| AU | | | | | |
| | Efficacité inventée : | 13 | 6 | 46 | 62 |
| | Sentiment de vulnérabilité : | 14 | 3 | 21 | 48 |
| | Distorsion perceptive (cognitive) : | 9 | 3 | 33 | 55 |
| AI | | | | | |
| | Méfiance fondamentale : | 16 | 5 | 31 | 52 |
| | Image aguerrie : | 8 | 4 | 50 | 62 |
| MA | | | | | |
| | Besoin de contrer : | 6 | 1 | 17 | 33 |
| | Irascibilité : | 9 | 7 | 78 | 68 |
| | Désenchantement : | 16 | 7 | 44 | 47 |
| | Sentiment d'injustice subie : | 10 | 5 | 50 | 51 |
| WD | | | | | |
| | Démision relationnelle : | 10 | 6 | 60 | 58 |
| | Impuissance : | 9 | 2 | 22 | 29 |
| | Déception devant autrui : | 11 | 5 | 45 | 45 |
| SA | | | | | |
| | Intrapunivité : | 12 | 4 | 33 | 34 |
| | Tension relationnelle : | 18 | 11 | 61 | 51 |
| REP | | | | | |
| | Irréalisme : | 8 | 1 | 12 | 38 |
| | Embellissement : | 10 | 3 | 30 | 54 |
| DEN | | | | | |
| | Dédramatisation : | 9 | 5 | 56 | 46 |